

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
**NÚCLEO DE SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**MARASELLA DEL CÁRMEN SILVA RODRIGUES MACEDO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**PORTO VELHO**

**2012**

**MARASELLA DEL CÁRMEN SILVA RODRIGUES MACEDO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia – MAPSI, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

**Linha de pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Lima Souza

**PORTO VELHO**

**2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

M1413a

Macedo, Marasella Del Carmen Silva Rodrigues

A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural /  
Marasella Del Carmen Silva Rodrigues Macedo. Porto Velho, Rondônia, 2012.  
170f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia /  
UNIR.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lima Souza

1. Aprendizagem escolar – avaliação 2. Psicologia histórico – cultural 3. Materialismo  
histórico – dialético I. Souza, Maria de Lima II. Título.

CDU: 159:37.015.3

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**MARASELLA DEL CÁRMEN SILVA RODRIGUES MACEDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia – MAPSI, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR para a obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Lima Souza

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Lima Souza

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Assinatura: Ana Maria de Lima Souza

Prof. Dr<sup>a</sup>. Sonia Mari Shima Barroco

Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Assinatura: Sonia Shima Barroco

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Assinatura: Marli Zibetti

Dissertação aprovada em: 30/08/2012

*Dedico todo o longo processo de constituição deste trabalho, o que envolve o passado, o presente e o futuro...*

*Ao Professor Raymundo Rodrigues (**Papai**) e à Maria do Carmo (**Mamãe**, in memoriam), pessoas que primeiro mediaram minha relação com o conhecimento científico e com o mundo, ensinando-me constantemente a importância da ação consciente na atividade cotidiana.*

*Ao Fábio Macedo (**Mozão**), marido, companheiro, amigo e principalmente o maior incentivador de todos os meus sonhos.*

*À Natalie (**Nata**), Onildo Júnior (**Nidim**), Marcel (**Cecéu**) e Marina (**Lilina**), filhos amados, que sempre serão a melhor parte da minha vida e a mais amorosa forma de enxergar a minha totalidade.*

*Aos **estudantes**. Que todos tenham respeitado o seu direito à escola e à humanização.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a essa força que denomino Deus, pela vida e por me fornecer tudo para que, em unidade com outros humanos, eu também possa lutar em nome da humanização de quem clama por dignidade, terra, pão, conhecimento e liberdade.

A Raymundo e Maria do Carmo, meus pais, por me ensinarem o valor do respeito e mais ainda do serviço em coletividade.

Ao Fábio Macedo, por todo o amor e também pelas dificuldades partilhadas, pela escuta atenta, pelas maravilhosas intervenções, pela provisão incondicional das estruturas materiais e espirituais das quais precisei para a consolidação desta etapa da pós-graduação, incluindo a aquisição das inúmeras obras, os planos para o futuro e ainda pelo incentivo e por se colocar sempre pronto a ajudar para que me mantivesse firme quando pensava que as forças já se exauriam. Sua presença em minha vida tornou-se algo indispensável.

À Maray del Carmen Rodrigues, minha irmã e amiga, fonte de admiração e de inspiração, quem primeiro mostrou-me as sendas da pós-graduação. Obrigada querida, pela leitura de cada rascunho, pela tradução do resumo para o inglês e pelos posicionamentos críticos que me abriram os olhos nas intermináveis noites insones de discussões.

À Rayma, Marsella e Magali, irmãs tão amadas que, mesmo de longe, torceram para que tudo desse certo.

Aos meus filhos Natalie, Onildo Júnior, Marcel e Marina, pela companhia nos caminhos mais felizes e também nos mais tortuosos da estrada da vida... SEMPRE!

À Emmanuela, chave de tudo e também ao Caio, Rafaela e Gabriela, os quatro filhos que o *Mozão* me trouxe de presente. Com vocês aprendi a amar e a compreender todas as crianças do mundo.

À extensão mais doce da minha família, Izamar e Natanael, que mais do que sogros foram pai e mãe ao me apoiarem na realização deste e de tantos outros sonhos.

À Professora Ana Maria de Lima Souza, orientadora, pelo apoio, amizade, compreensão, confiança, pelos livros (alguns emprestados, outros presenteados), pelas intervenções e

mediações extremamente valiosas e, sobretudo, por estimular o meu desenvolvimento a partir da promoção da minha aprendizagem, individualidade e humanização.

À Professora Marli Lúcia Tonatto Zibetti, pelas contribuições no exame de qualificação e na banca de defesa, antes, porém, pela amizade, dedicação, compromisso, empenho e responsabilidade com a formação dos acadêmicos da UNIR. Você, além de ser uma profissional exemplar é a amiga que todos nós adoramos ter.

À Professora Sonia Mari Shima Barroco pelas inquestionáveis intervenções e sugestões no exame de qualificação e na banca de defesa, pela solicitude com que sempre nos atendeu e pelas ricas missões de estudo cumpridas durante o curso, nas quais estabelecemos uma relação de muito crescimento e aprendizagem.

À Professora Neusa dos Santos Tezzari pela primeira revisão do texto, pelos conhecimentos compartilhados durante todo o curso e ainda pela presença com a qual pude contar em boas horas.

À Professora Graça Martins pela colaboração na revisão do texto a ser submetido na defesa.

À Professora Nair Ferreira Gurgel do Amaral pelo cuidado e empenho na revisão do texto final e pelo admirável comprometimento com a educação dos “povos da Amazônia”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – MAPSI e seu quadro de docentes, os Professores: Ana Maria, Elizabeth Martines, Fábio Feitosa, Iracema Tada, Ivonete Tamboril, Juliano Cedaro, Luís Alberto, Marli Zibetti, Melissa Medeiros, Neusa Tezzari, Vanderléia Schlindwein e Vanessa Lima pelo comprometimento e qualidade com que assumiram a responsabilidade de formar formadores.

Aos queridos colegas da turma do mestrado de 2010 (a *Fubazada*)<sup>1</sup>: Adegemauro, Cláudia, Deusodete (*Deusa*), Diana, Fabiane, Flora, Kelly e Moisés (*Moi*), pela convivência agradável, pelo estímulo e também pelas clivagens.

Agradeço especialmente àquelas que em inúmeras confrarias formaram comigo a “*fubatroika*”: Flora, “meu pequeno talismã” e Deusa que me ensinou que “a caminhada se torna mais leve quando estamos juntos”. Agradeço também ao Moisés pelos conselhos sempre tão oportunos e pela “doce retórica cortante”.

---

<sup>1</sup> Já no início do curso o grupo se mostrou extremamente unido. Promovíamos muitos momentos de convivência na cantina e em sessões de estudo para a troca de experiências (as confrarias), discutíamos sobre a pós-graduação como nível educacional de difícil acesso à população brasileira. Como forma de subverter o seu caráter elitizante e ainda na intenção de demonstrar que o conhecimento científico não necessita somente da circunspeção para a garantia de credibilidade e seriedade, nos autodenominamos “Fubazada”, o que pode ser traduzido como pessoas simples e que se orgulham desta condição.

À querida Ozelina Saldanha, bibliotecária da UNIR pela competência, celeridade e atenção dispensada na elaboração da ficha catalográfica e mais ainda pela constante simpatia.

À Carla Zeni, amiga e companheira de luta pelo incentivo e imenso apoio no trabalho educativo e na vida.

Aos professores e funcionários da Escola Municipal de Música Jorge Andrade, colegas de trabalho (e de muito estudo!) que incentivaram cada passo desta caminhada. Agradeço a Léia e Júnior pela compreensão e apoio; às técnicas (e amigas) Josy, Juci e aos “professores-alunos” do Programa de Licenciatura em música (PROLICENMUS) a quem tive a oportunidade de tutoriar no Estágio Curricular Supervisionado, pela promoção real de uma dialética do conhecimento na qual ora se reconheciam na condição de aprendizes, ora de ensinantes.

Aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia com os quais trabalhei durante o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, que contribuíram muito com a minha formação humana e docente.

Ao Seu Luís, Margarete, Artur, Vitor e Luciano, família da Professora Ana, pela acolhida sempre alegre e que entre mangas, flores, cafezinhos, jogos de adivinhações, resultados de futebol e sucos de carambola, propunham desafios que me moveram sobremaneira. Vocês não imaginam quão importantes foram os sorrisos e as palavras de incentivo.

Ao Xavier, funcionário dos Correios que, mesmo sem a noção clara da dimensão deste projeto, foi o mais importante mensageiro entre mim e as livrarias e que corria contra o tempo para que as obras chegassem às minhas mãos. Por seu intermédio, agradeço a todos os trabalhadores que medeiam as minhas apropriações às objetivações humanas.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma, seja por terem me permitido “*vigotskiá-los*”, seja pelas discussões nas bibliotecas, nos portões, no elevador, no interior dos aviões, na caminhada, no alpendre, nas redes sociais e ainda pelo empréstimo de obras que lhes eram muito caras, além das ricas contribuições em torno da temática do marxismo, a exemplo do amigo Rui Barbosa Carvalho Santos.



*“Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”*  
**(Aleksei Nikolaievich Leontiev - O desenvolvimento do psiquismo)**

MACEDO, M. D. C. S. R. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2012. 170 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

## RESUMO

A presente dissertação expõe uma **investigação bibliográfica** que teve como objeto a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico, adotando-se como referencial a Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores; com o **objetivo** de compreender e discutir possíveis contribuições que os pressupostos desta teoria possam fornecer para a avaliação dos alunos, visando à formação da sua genericidade. Considera a importância da escola para a constituição do psiquismo humano, por meio da apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos e ainda para a transformação da sociedade a partir da formação da consciência dos indivíduos. Aduz-se como **proposta teórico-metodológica** a realização de um exercício no campo do materialismo histórico-dialético acerca das relações estabelecidas entre a avaliação como atividade humana, a avaliação da aprendizagem escolar e a escola como espaço privilegiado para esta atividade, questionando-se, refletindo-se e analisando-se as ocorrências históricas no âmbito da avaliação sob seus condicionamentos, mediações e contradições, direcionadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, criada por Saviani e as concepções de avaliação da aprendizagem escolar propostas por Luckesi para a reflexão dos modelos instituídos de escola e de avaliação, considerando o sujeito e a sociedade no centro deste processo. Também analisou-se os preceitos legislativos nacional, estadual e municipal que versam sobre o tema, por meio das categorias que emergem da investigação: “avaliação como atividade humana” e “avaliação como atividade escolar”, para a interpretação da avaliação no contexto cultural onde a educação está inserida e é protagonizada. **Conclui-se** que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios teórico-metodológicos que contribuem para a constituição da consciência dos professores com vistas à formação da concepção da avaliação da aprendizagem escolar como mediação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, resultando em caminhos para a formação do pensamento dialético, partindo de reflexões acerca da realidade e do que seja passível de transformação no sentido da superação da avaliação interpretada e aplicada apenas como instrumento de progressão, que tem como principal aporte as provas, testes e exames. A avaliação totalizante pode representar o início do percurso para a inserção de indivíduos singulares na coletividade para o agenciamento de novas reflexões que resultem no devir humano e social.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Materialismo Histórico-dialético.

MACEDO, M. D. C. S. R. **The evaluation of school learning from the perspective of cultural-historical psychology.** 2012. 170 f. Dissertation (M.Sc. degree) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2012.

### **ABSTRACT**

The aim with this investigation is to analyze the evaluation of school learning, related to inherent historical and cultural conditioners in the educational and social activity, through a theoretical study, adopting as reference the Historical-Cultural Psychology, proposed by Vygotsky and collaborators, in order to understand and discuss possible contributions that the presuppositions of this theory can provide for student evaluation, aimed at formation of genericity, considering the importance of school for the constitution of the human psyche through the scientific knowledge appropriation and objectification and for the society transformation from the conscience formation of individuals. It is provided as theoretical-methodological proposal an exercise in the field of historical and dialectical materialism about the relations to evaluation as a human activity, evaluation of school learning and the school as a privileged field for this activity, questioning, reflecting and analyzing historical occurrences of evaluation under their conditions, mediations and contradictions illuminated by the Historical and Critical Pedagogy, created by Saviani and conceptions of school learning evaluation proposed by Luckesi; for the reflection of established models of school and of evaluation, considering the subject and society in the heart of this process. It was also analyzed the legislative precepts at national, state and municipal governments that deal with the issue through the categories that emerge from the research: "Evaluation as a human activity" and "evaluation as a school activity," for the interpretation of assessment in the cultural context where Education is inserted and is led. It is concluded that the Historical-Cultural Psychology can provide theoretical and methodological foundations for the creation of teachers conception of school learning as mediate learning and student development, resulting in the formation paths of dialectical thought, based on reflections about reality and what is likely to change in order to overcome the evaluation interpreted and applied only as an instrument of progress, whose main contribution evidence, tests and exams. The totalizing evaluation may represent the beginning of the insertion route for the single individuals in the community for the new agency of reflections that result in human and social becoming.

**Keywords:** Evaluation of school learning. Historic-Cultural Psychology. Historical and Dialectical Materialism.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEPEFOP	Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CME	Conselho Municipal de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – “Novas Fronteiras”
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
As minhas significações.....	15
<b>1 A ELEIÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>28</b>
1.1 Objetivos e proposta teórico-metodológica.....	28
1.2 Concepções iniciais e redimensionamento do objeto de estudo.....	39
1.3 As teorias críticas da educação e da psicologia na formação do gênero humano.....	43
1.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica.....	44
1.3.2 A Psicologia Histórico-Cultural.....	53
<b>2 O PENSAMENTO NA HISTÓRIA.....</b>	<b>80</b>
2.1 O materialismo histórico-dialético: um modo de pensar e apreender o real.....	85
2.2 Explicitação das categorias de análise.....	100
2.2.1 A avaliação no contexto da genericidade humana.....	100
2.2.2 Avaliação da aprendizagem escolar: o exame que adoece.....	106
<b>3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>126</b>
3.1 A realidade objetiva e os documentos.....	126
3.1.1 A avaliação na legislação nacional.....	128
3.1.1.1 A avaliação no contexto dos PCN.....	134
3.1.2 A avaliação na legislação estadual.....	140
3.1.3 A avaliação na legislação municipal.....	146
<b>4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM “DESTA” HISTÓRIA.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Gente lavando roupa  
Amassando pão  
Gente pobre arrancando a vida com a mão  
No coração da mata gente quer prosseguir  
Quer durar, quer crescer  
Gente quer luzir.”  
(Caetano Veloso - Gente)*

Pretendemos, com esta dissertação, expor nossa investigação que analisou a avaliação da aprendizagem escolar, relacionado-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico, que analisou as concepções subjacentes aos documentos norteadores da avaliação na escola brasileira, no âmbito nacional, estadual (especificamente, o estado de Rondônia) e municipal (especificamente a cidade de Porto Velho). Adotamos como referencial a Psicologia Histórico-Cultural<sup>2</sup>, proposta por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, sobretudo Aleksei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria<sup>3</sup> (1902-1977), com o objetivo de compreender e discutir de que forma os seus pressupostos podem contribuir para a avaliação dos alunos visando à formação da sua genericidade. Consideramos, ainda, a importância da escola para a constituição do psiquismo humano, através da apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos e, ainda, para a transformação da sociedade a partir da formação da consciência dos indivíduos.

<sup>2</sup> Esta teoria recebe diversas denominações, dentre elas: “Psicologia soviética”, “Escola de Vigotski”, “Psicologia Histórico-Cultural”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Psicologia Sócio-Histórica” e “Teoria Sócio-Histórica”, cuja principal tese baseia-se na concepção de que: “Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.” (VIGOTSKI citado por LURIA, 1986-2001, p. 21-22). (Cf. LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução Sérgio Spritzer. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986-2001.).

De acordo com Tuleski (2011) baseada em Luria, a abordagem psicológica foi denominada por Vigotski de “psicologia” “cultural” (ligada aos processos de mediação das funções psicológicas complexas), “instrumental” (referente à sistematização das tarefas apresentadas às crianças e às características das ferramentas físicas e mentais, transmitidas socialmente) ou “histórica” (que enfatiza o caráter transitório e mutável dos termos postos anteriormente); e em Markus explica a denominação dada por Vigotski pela capacidade humana de partir das condições naturais e dominá-las, negando a existência de uma essência metafísica e constituindo a sua história a partir de bases materiais, de acordo com a tese de Marx. (Cf. TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011. p. 47).

Nesta pesquisa adotaremos, portanto, a terminologia “Psicologia Histórico-Cultural”.

<sup>3</sup> Por se tratarem de autores russos, a grafia dos seus respectivos nomes pode apresentar-se de diferentes maneiras devido às transliterações. Destarte, adotaremos a forma de escrita prestada neste parágrafo, salvo nas situações em que as referências consultadas as apresentarem de outra maneira, momento em que obedeceremos à grafia indicada.

Considerando que a Psicologia Histórico-Cultural tem embasamento teórico, filosófico e metodológico nas ideias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), apresentamos como proposta de investigação a realização do exercício do pensamento sobre as relações que se estabelecem entre a avaliação como atividade humana e a escola como campo privilegiado para esta atividade, questionando-as, refletindo e, sobretudo, analisando as ocorrências históricas no campo da avaliação, tomando o materialismo histórico dialético como principal fulcro teórico-metodológico do estudo.

Pela própria complexidade que envolve a teoria marxista, não pretendemos esgotar todas as possibilidades de análise ou tornarmo-nos especialistas no assunto, antes, porém, aspiramos fazer esse exercício e delimitar determinados passos em relação à superação das propostas atuais de avaliação da aprendizagem escolar a partir do referido método.

Inspirado na concepção marxista de que a capacidade para a produção é primeiro ato histórico e que o traço fundamental que diferencia o homem<sup>4</sup> dos outros animais é a capacidade de intervir na natureza, Duarte (1993) afirma que os processos de apropriação e objetivação estão relacionados à capacidade de auto-produção humana na história. Neste sentido, consideramos a avaliação como uma das estruturas necessárias ao gênero humano para a identificação de mecanismos de significação que conduzam à tomada de consciência, à promoção de possíveis reflexões e práticas para a regulação da própria conduta e consequente objetivação da sua existência.

A capacidade de produção da própria existência, por meio da qual cada indivíduo ao se apropriar da natureza se objetiva nela, gera no homem novas necessidades e condiciona novas formas de ação, mas também agrega a alienação como sua forma contrária. Deste modo, o homem precisa se apropriar do que foi objetivado na história e desenvolver a capacidade de utilizar formas sociais adequadas para a constituição da sua consciência com vistas a resultar em novos processos de humanização, o que dependerá da ação coletiva.

De acordo com Leontiev (1978b), as bases fundamentais da estrutura interna da consciência estão ligadas à atividade humana e aos constantes movimentos que gera e não apenas na forma em que os conceitos e as imagens com os quais o homem (isoladamente) tem contato são simplesmente projetados na mente. Este movimento composto das contradições e interconexões, bem como a ação das outras pessoas agindo coletivamente, compõe o que pode ser entendido por consciência.

---

<sup>4</sup> A utilização do termo “homem” nesta dissertação se refere ao gênero humano, o que envolve homens e mulheres, e não apenas ao gênero masculino.

O homem nasce hominizado, isto é, pertencente ao reino animal e o fato de ser bípede, falante ou até mesmo capaz de apropriar-se dos recursos naturais não o torna humanizado. Esta é apenas a sua condição de pertencente à espécie humana devido às características biológicas naturais que recebe geneticamente. Para se constituir como ente pertencente ao gênero humano, o homem necessita sintetizar a objetivação humana anteriormente elaborada, o que resultará na sua condição de ser histórico-social. “Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas [é que] constitui o **gênero humano**.” (DUARTE, 1993, p. 18, grifo do autor).

A significação a qual nos referimos diz respeito às relações que os indivíduos são capazes de estabelecer no sistema de objetivações, incluindo a linguagem como sistema de códigos constituídos na experiência social e que é comum a todas as pessoas. “Por *significado*, entendemos o sistema de relações que se formou no processo histórico e que está encerrado na palavra.” (LURIA, 2001, p. 45, grifo do autor).

Sob a égide destes e de outros conceitos, partimos para um esforço por compreender a avaliação como atividade humana que pode receber significado a partir da intervenção da escola, que por sua vez ressignifica a atividade humana por meio de uma atividade eminentemente escolar.

### As minhas significações<sup>5</sup>

O principal interesse em desenvolver este estudo deu-se por trabalhar há mais de duas décadas com a educação escolar, onde tive a oportunidade de atuar em classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental, posteriormente na coordenação pedagógica em diversos níveis e modalidades de ensino e ainda na Educação Superior, onde ministrei aulas no curso de Pedagogia.

Concluí o Ensino Médio em 1988<sup>6</sup>, no curso de “Habilitação de Magistério para o ensino de 1º Grau”<sup>7</sup>. Mesmo antes de terminá-lo, já trabalhava como monitora de ensino de creche e pré-escola, em uma escola particular de Porto Velho. Após a conclusão do curso de formação de professores, assumi uma turma de terceira série, hoje equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de ensino. Ao trabalhar com esta turma, me deparei com diferenças significativas em relação à experiência anteriormente

---

<sup>5</sup> Por se tratar das justificativas pessoais relacionadas às experiências profissionais e acadêmicas por mim vivenciadas, optei por relatar esta seção secundária na primeira pessoa do singular, diferentemente das demais seções expostas nesta dissertação que são apresentadas na primeira pessoa do plural.

<sup>6</sup> Este nível de Ensino era denominado à época de 2º Grau.

<sup>7</sup> Atualmente designado de Ensino Fundamental.



vivenciada. As condições de acesso das crianças eram extremamente difíceis, a estrutura da escola não respondia aos anseios da comunidade, os programas de formação inicial e continuada de educadores eram quase inexistentes, por isto, a maioria das pessoas que assumia a docência era constituída de professores leigos.

Algumas cenas que eram habituais no cotidiano da escola me incomodavam excessivamente, a exemplo de crianças, jovens e até mesmo adultos que não conseguiam acesso e que frequentavam os seus arredores em busca de participação nas atividades pedagógicas realizadas fora de sala de aula, como aulas de educação física, torneios e demais ações desportivas, ensaios para as atividades culturais ou ainda nas celebrações realizadas em conjunto com a comunidade escolar, como as festas juninas, atividades cívicas ou de encerramento de ano. Estes acontecimentos geravam em mim constantes indagações sobre a questão das diferenças, sobretudo as sociais.

Era possível identificar em meio às duas realidades (a da escola pública e da particular) um disparate entre as idades com as quais os alunos ingressavam na escola. Uma ocorrência curiosa foi quando uma das alunas da terceira série questionou quantos anos eu tinha. Naquela época, boa parte dos alunos apresentava idade superior à minha devido à grande defasagem entre a idade cronológica e a série em que os alunos estavam localizados. Esta era inclusive uma característica dos cursos diurnos. Por inúmeras vezes, um questionamento me instigava a procurar entender o porquê destas diferenças.

Outro fator que me chamava a atenção era a incidência de estudantes que se evadiam da escola para trabalhar, cuidar de parentes idosos ou para assumirem suas próprias famílias, em decorrência dos altos índices de gravidez na adolescência ou morte dos pais, sobretudo pela violência urbana.

A escola que era construída em madeira, muito antiga e deteriorada, estava inserida em um bairro periférico da cidade de Porto Velho, considerado de alta periculosidade em função dos níveis de criminalidade elevados. A falta de estrutura e saneamento básico também era agravante, favorecendo a proliferação de doenças que atingiam a todos nós<sup>8</sup>.

A evasão e as reprovações demonstravam, ao final de cada ano letivo, resultados pouco satisfatórios do trabalho escolar, o que me despertou especial interesse pelos processos avaliativos em relação às condições oferecidas pelo sistema de ensino e a garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola.

---

<sup>8</sup> No primeiro ano de trabalho nesta instituição eu e alguns alunos contraímos malária, devido a incontáveis focos da doença, em valas e esgotos expostos no entorno da escola.

Posteriormente, graduei-me no curso de Pedagogia e prossegui com o trabalho educativo em escolas públicas e, por vezes intermitentes, em algumas escolas particulares. Esta vivência possibilitou o contato com estudantes que vivem sob condições sociais, cognitivas, econômicas, biológicas e emocionais satisfatórias e, também com aqueles que por motivos de diferentes naturezas não aprendiam e que eram classificados pela escola como inaptos, despertando em mim novos e significativos questionamentos acerca do que poderia ou deveria ser inclusão na sua plenitude.

O ingresso no Programa de Pós Graduação em Psicologia – MAPSI, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, propiciou a aproximação tanto dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem escolar, por meio do indubitável apoio da minha orientadora; quanto da Psicologia Histórico-Cultural. Esta teoria, conforme já mencionado, é fundamentada na concepção filosófica do materialismo histórico-dialético e aponta para a relação intrínseca entre a Psicologia e a História, com princípios metodológicos adequados para a análise das funções do conhecimento psicológico no campo científico. (MEIRA, 2007).

Inicialmente, o meu interesse esteve estreitamente vinculado às discussões sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Embora reconhecesse a tênue relação que frequentemente se estabelece entre a inclusão e a Educação Especial, a pretensão inicial seria direcionar este estudo para uma concepção mais abrangente de inclusão, buscando refleti-la sob a determinação dos fatores, econômicos, políticos, históricos e sociais, para além dos fatores naturalizantes, centrados somente nas condições biológicas dos indivíduos e nas diferenciações que alguns apresentam em relação à sua espécie.

Esta significação da inclusão pode ser atribuída a importantes fatores históricos e ideológicos que interpreto à luz do conceito de mito fundador, proposto por Chaui (2000, p. 9): “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.”

Nessa acepção, a palavra “mito” não é discutida no sentido grego da palavra (*mythos*), mas invocando a antropologia segundo a qual as narrativas se compõem a partir de uma “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”. (CHAUI, 2000, p. 9).

A elaboração da expressão “mito fundador”, envolve a diferenciação de duas expressões: a *fundação* e a *formação*. Os historiadores traduzem formação referindo-se não apenas às determinações econômicas, sociais e políticas que fundamentam determinado evento histórico, mas também ao caráter transformador destes eventos, nos quais estão

implicadas a sua continuidade ou a descontinuidade em um determinado processo temporal, ou seja, transformação é a história propriamente dita, onde estão incluídas as representações que propiciam o seu conhecimento ou seu ocultamento, caracterizado pelas ideologias. Já a fundação refere-se ao passado, imaginário e pretende localizar-se fora da história, surge na e da sociedade e é sustentada pela imanência do momento mesmo da fundação como algo transcendente. (CHAUI, 2000, p. 9, grifos da autora).

Considerando a historicidade dos eventos que desencadearam o que atualmente denomina-se de inclusão, entendo este processo como fundado ideologicamente em tendências cujo interesse vincula-se mais em separar do concreto aquilo que o constitui em essência, atribuindo aos grupos de pessoas que não são consideradas “normais” a necessidade de ocuparem espaços específicos e diferenciados dos demais integrantes da sociedade, isolando-os e minimizando ainda mais a suas possibilidades de apropriação dos bens culturais e históricos.

Outra possível interpretação do que se convencionou como verdade em relação à inclusão é aquela estabelecida a partir do que analisa Duarte (2004, p. 11) quando esclarece que o fetichismo “[...] contém uma naturalização de algo que é social”, tem origem nos rituais religiosos pela atribuição de divindade a algum deus. Em analogia com as religiões, esta mesma atribuição é interpretada por Marx como um mecanismo de “adoração” ou supervalorização das mercadorias, como se estas possuíssem vida própria e por este motivo comandam a existência humana, daí a secularização dos fetiches pela sociedade capitalista. Um dos fetiches produzidos socialmente é o da individualidade.<sup>9</sup>

A individualidade é vista na sociedade atual como algo não intencional que ocorre de forma natural e não deliberada, favorecendo o entendimento de que não existe possibilidade de aprendizagem além das características que os indivíduos adquirem quando crianças, possibilitando apenas uma “aprendizagem de convivência” com estas características que irão comandar a vida destes indivíduos e, em decorrência disto, as suas relações sociais. (DUARTE, 2004, p. 11).

Por esta forma, é possível depreender que o atual sentido atribuído à inclusão se funda e é direcionado pela “fetichização” das (in)competências e ausência de aptidões das pessoas inseridas na sociedade capitalista, portanto, a inclusão abarca em si o seu extremo oposto, a exclusão, sendo a sua configuração mais evidente a deficiência.

---

<sup>9</sup> Duarte (2004, p. 11) declara que o fetichismo é [...] um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria.

Buscar as contribuições que a Psicologia pode fornecer para a Educação pressupõe uma reflexão acerca de alguns fatores que aproximam as duas áreas. Neste sentido, um caminho possível é compreender o processo histórico de constituição da Psicologia Escolar e Educacional, reconhecendo, conforme aponta Antunes (2008) a sua condição de ciência articulada à prática social e que deve estar comprometida com uma educação democrática, considerando a todos indistintamente. Para a autora, a relação entre a Psicologia e a Educação envolve duas dimensões:

[...] a psicologia educacional como um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica e a psicologia escolar como modalidade de atuação profissional que tem no processo de escolarização seu campo de ação, com foco na escola e nas relações que aí se estabelecem. (ANTUNES, 2008, p. 469).

Todavia, os condicionamentos desta relação estão descritos na história e merecem atenção, pois o campo de atuação da Psicologia e o modelo adotado para a ação dos psicólogos no interior das escolas foi, desde o princípio, o clínico-terapêutico.

As transformações econômicas e a adoção do modelo liberal com fortes interesses nos processos de industrialização em detrimento do modelo agrário-exportador, ocorridos no final do século XIX, demarcaram o campo da educação e, conseqüentemente, das escolas brasileiras, pois, a estas caberia a formação da mão-de-obra que deveria ocupar o mercado de trabalho correspondente aos interesses econômicos. Esta configuração decorreu até a década de 1920 enquanto o modelo escolanovista se consolidava, cujo principal objetivo foi a formação do homem que deveria construir a nova sociedade modernizada. (ANTUNES, 2008).

A autora descreve que Psicologia desenvolvia-se como área do conhecimento em meio a este processo e era conclamada a contribuir com a formação das massas. O incremento paulatino da Psicologia foi determinado pela conquista da sua autonomia como área do conhecimento e pelo estreitamento da relação com a Educação que se deu inicialmente por meio da inserção de conteúdos nos cursos de formação de professores, relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com vistas a contribuir para a melhoria dos processos de escolarização.

Contraditoriamente, a regulamentação da Psicologia como profissão, em 1962, afastou, por assim dizer, as duas áreas, pois o interesse dos psicólogos voltou-se para o atendimento individualizado e as demandas educacionais pelos profissionais e serviços da Psicologia estavam direcionadas basicamente para a obtenção de diagnósticos, baseados em

testes para a localização dos alunos com problemas de aprendizagem para serem direcionados à Educação Especial. (ANTUNES, 2008).

Desta forma, é possível interpretar que a questão fundante para a promoção das aproximações entre a Psicologia e a Educação aportou-se em uma concepção de inclusão escolar voltada à identificação dos alunos que não alcançavam as médias previstas para cada período escolar específico e ao oferecimento de atendimento especializado. Mas, configurado da maneira como está, este serviço tem patologizado o ensino e levado inúmeros estudantes para os consultórios e classes especiais.

Moysés e Collares (2011, p. 133) manifestam uma detida preocupação com o problema:

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se [fossem] biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas.

A despeito de continuar corroborando com esta posição questionadora em relação à medicalização do ensino, o processo da investigação, incluindo o estudo das bibliografias, acrescidos das sugestões das professoras que compuseram a banca do exame de qualificação, contribuíram para o esclarecimento do objeto de estudo e também para a possibilidade de questionamento do atual conceito de inclusão discutido nos meios educacionais.

Analizando uma série de eventos que marcaram a história do movimento de implantação da inclusão como modelo social de atenção às pessoas com diferenças significativas e a natureza da sociedade capitalista na qual se pretende promover a inclusão social, Carvalho e Martins (2011, p. 25) asseveram que:

[...] efetivamente, não existe ninguém excluído, isto é, que exista *fora da sociedade* e que necessite ser nela incluído. O que se convencionou denominar de exclusão outra coisa não é, senão, mais um dos reflexos da *alienação* dos indivíduos em relação ao patrimônio humano genérico. (Grifos dos autores).

Nesta perspectiva, a concepção usual de inclusão passou a receber, para mim, um novo sentido que, necessariamente, se aporta na condição primária de humanização dos indivíduos e sua inserção no gênero humano e que reside na apropriação de bens culturais, filosóficos, científicos e artísticos.

Foi sob a perspectiva da genericidade que a pesquisa desenvolveu-se, onde a inclusão desvelou-se como uma unidade que compõe par dialético com a exclusão e modificou a pretensão inicial de separá-las. As diversas formas de exclusão podem ser explicadas pelos

modelos de escola, de homem e sociedade que se forma pelas relações sociais e é reforçada pelos sistemas de ensino.

Zonta (2011, p. 8) propõe que a inclusão seja criticamente pensada, o que depende de uma análise que vai além dos seres individuais. Para o autor, “A análise crítica das desigualdades nos permite compreender o quanto a sociedade atual produz não apenas a exclusão e a miserabilidade material, como também a exclusão e a miserabilidade psíquica e o consequente aniquilamento social dos indivíduos.”

Esta miserabilidade pode ser identificada como consequência de uma sociedade capitalista que se sustenta na manutenção de velhos ideais hegemônicos e são renovados a cada tempo, reforçando a estrutura da sociedade como naturalmente organizada, onde os seus integrantes se diferenciam em capacidades igualmente naturais. A compreensão acerca da inclusão precisa estar vinculada ao entendimento de que é função da educação desenvolver potencialidades por meio do saber elaborado.

Neste contexto, é premente considerar as condições materiais de existência e as contradições advindas destas para a superação do atual distanciamento das especificidades da educação escolar que enaltece os interesses dominantes em detrimento da humanização plena dos seus integrantes. Para a criação de um homem novo e de uma nova sociedade, faz-se necessária uma Pedagogia que saiba lidar com as suas necessidades de aprendizagem e que fomenta questões centradas na promoção do seu desenvolvimento.

Entendemos a concepção de educação que condiz com esta proposição como Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, que conduzirá - aliada à Psicologia Histórico-Cultural - a análise da avaliação da aprendizagem escolar como atividade educativa.

Concordamos com Luckesi (1989) quando afirma que a ação pedagógica não pode ser neutra ou isenta de concepções teórico-filosóficas, já que ela é marcada ideologicamente e em um tempo histórico determinado. Assim, também, interpretamos a pesquisa científica, pois, na busca por respostas para as desigualdades sociais relatadas anteriormente e ter vivido em atividade profissional, resgata-se a própria dialética materialista que evidencia a matéria como fator precedente ao pensamento.

Aporta-se, aqui, em dois pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural para descrever o lugar ocupado na condição de pesquisadora e as inquietações derivadas dos processos educativos; dentre estes os aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem escolar. O primeiro diz respeito à apropriação das formas culturais de comportamento. De acordo com Vigotski (2008) e Leontiev (2004) esta apropriação ocorre através de uma

reconstrução da atividade psicológica por meio dos signos, estes são percebidos e apreendidos socialmente para posteriormente serem interiorizados, constituindo o psiquismo, ou seja, as funções psicológicas superiores partem do âmbito social, mediadas pelas relações intersíquicas, para posteriormente serem interiorizadas, tomando o caráter intrapsíquico.

O segundo pressuposto está vinculado ao sentido pessoal atribuído pelos indivíduos às significações sociais. A realidade não é percebida pelos homens de maneira imediata e sua interpretação depende das relações e atividades que são estabelecidas pelos indivíduos no campo social, cuja significação dependerá fortemente do sentido pessoal atribuído a estas significações sociais por meio da linguagem.

Utiliza-se uma analogia para esclarecer a interpretação da atividade humana apropriada pelos indivíduos como capacidade presente durante toda a sua existência que se faz em constante movimento e coletivamente.

Na disciplina *A compreensão do fenômeno da leitura nas suas interfaces*, no curso de mestrado, os alunos do MAPSI da turma de 2010 foram convidados pela Professora Neusa Tezzari a escrever um memorial de leitura composto de ensaios para a abordagem das diversas dimensões da leitura em relação à nossa própria constituição na condição de leitores, como forma de ampliar as possibilidades de pesquisa e perspectivas no campo científico.

A cada semana, a constituição dos alunos-leitores (mestrandos) era resgatada por meio do relato das vivências individuais em interface com o material escrito com os quais os mesmos haviam tido contato, incluindo os textos previstos para a disciplina. Dentre as várias reflexões fomentadas, pelo que lia e recordava das minhas próprias relações com a leitura, foi possível lembrar de uma situação que encontra-se descrita em alguns excertos de um dos ensaios:

Tenho me perguntado se o fosso existente entre o conhecimento do qual nos apropriamos e a vida prática que levamos é tão profundo quanto ambos se apresentam em algumas concepções com as quais me deparo de vez em quando. Na busca pelas respostas me apoio na dialética materialista que sinaliza que a matéria precede o pensamento. E volto no tempo...

Estávamos, minha família e eu, na Ilha de Itamaracá – PE, curtindo as férias. Sempre que visitamos novos lugares buscamos algumas informações sobre o que há de interessante na localidade no Guia 4 Rodas<sup>10</sup>. Assim, descobrimos que na Ilha há a “Ciranda de Lia”.

A experiência que tínhamos dessa dança foi construída pelo que conhecemos em Manaus – AM. A ciranda amazonense é formada por casais vestidos com roupas imponentes, douradas e com uma imensidão de babados. Com esta concepção fomos a um espaço em frente à Igreja do Bom Jesus, em um terreiro de chão batido<sup>11</sup>, no

<sup>10</sup>Guia rodoviário brasileiro publicado anualmente pela Editora Abril, que indica hospedagens, restaurantes, atrações culturais e passeios.

<sup>11</sup> Expressão que designa um espaço de terra sem calçamento.

qual havia um número considerável de pessoas “comuns”, isto é, sem as fantasias de cirandeiro.

Esperamos aproximadamente trinta minutos e a minha aflição aumentava por não conseguirmos visualizar sequer uma pessoa caracterizada com quaisquer fantasias que imaginávamos encontrar ali e por quanto tempo mais iríamos esperar. Até que Lia entrou no chapéu de palha, localizado no centro do terreno e começou a cantar músicas que relatavam histórias do mar, cantigas de jangadeiros e pescadores. Mas, os cirandeiros e seus babados não apareciam.

Minha maior surpresa foi ao perceber que as pessoas presentes começaram a formar uma roda que crescia na medida em que mais pessoas chegavam e dançavam com passos para frente e para trás... E chorei ao ver tanta beleza e mais ainda ao descobrir que a ciranda sou eu e que assim também é a minha relação (e de todas as outras pessoas) com a cultura mediada pela linguagem [...] e retomo Vigotski quando afirma que o homem faz a cultura e se faz nela.

[...] Pensar a linguagem, fonte de toda a constituição humana, solicita a transposição do fosso entre o conhecer e o fazer (teoria e prática) para perceber que a partir de um processo reflexivo (dialética) passamos a fazer parte da ciranda (cultura). (MACEDO, 2011).

A minha história de vida e a justaposição com a teoria, somadas às produções científicas realizadas nas disciplinas do curso e ainda o contato com profissionais da Educação foram clarificando os questionamentos acerca do alcance das finalidades da avaliação escolar como forma de acompanhar o processo educativo e, sobretudo, de constituição do aluno, indivíduo, cidadão e ser social, reunindo todos estes axiomas em um ser que a escola deve formar; articulado ao conceito de inclusão que por si só já abarca o seu sentido.

Embora já esteja no senso comum, este “ser que a escola deve formar”, pretende-se desvelar tais axiomas que receberam ao longo da história significados cada vez mais amenos, por força da disseminação de interesses de classes, com o objetivo de abrandar certas categorias de pensamento, a ponto de torná-las não dialéticas. Atualmente, o discurso moral, baseado em princípios tidos como naturais à dimensão humana, trata com esta mesma naturalidade aspectos importantes da existência social, a exemplo da cidadania, individualidade, educação escolar, indivíduo e sociedade, como se estas não fossem formas de pensar aprendidas social e historicamente. A despeito de não pretendermos desenvolver um tratado acerca da moralidade ou de cada um destes assuntos separadamente, buscaremos elucidar algumas destas concepções e analisar os tensionamentos e contradições condicionantes que as envolvem.

Relacionamos a atual dimensão não-dialética do pensamento, corroborada pelos ideais capitalistas, ao que Teixeira<sup>12</sup> (1956, p. 3) denominou de “estandardização da técnica” que conduz à densidade da unificação e uniformização das organizações para atender à produção

<sup>12</sup>Embora Anísio Teixeira tenha sido um dos maiores mobilizadores do movimento Escola Nova que criticamos nesta dissertação, reconhecemos que o seu pensamento e obras em prol de uma educação melhor para o Brasil, devam ser demarcados, além dos seus questionamentos sobre os regimes totalitários e ditatoriais, o que se aproximam da nossa proposta.



em massa, sem a devida consideração das forças locais e por meio das quais as decisões são centralizadas em pequenos grupos de pessoas que controlam todos os demais. A transferência deste comportamento da indústria para as demais organizações políticas e para os serviços públicos é imediata, gerando o totalitarismo.

Netto (2002) <sup>13</sup> reforça esta ideia quando ressalta que expressões como cidadania, negociação, colaboração, dentre outras, são cada vez mais comuns na sociedade contemporânea. Frequentemente, há uma tendência a afastar da história o caráter da revolução como categoria do materialismo histórico-dialético e do pensamento. A sociedade atual tem encoberto o valor desta categoria vocalizada por Marx - a partir da escolha de uma perspectiva política - para a constituição da consciência social. O autor afirma que: “O grande problema do pensamento burguês é entender somente o presente como história. [...] O passado também é história.” Desvalorizar o que a sociedade já conquistou, sobretudo com a ajuda do movimento operário, é negar novas possibilidades de transformação social.

Em “*O 18 Brumário de Luís Bonaparte*”, Marx (2008a, p. 207) afirma que: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado.” Cabe, portanto, a observação detida desta história, bem como as suas especificidades, para compreensão de maneiras para dominá-la.

Para Duarte (1993), a concepção de formação do indivíduo está relacionada com a sua elevação para uma condição qualitativamente superior por meio das objetivações. Este autor defende que a formação da individualidade seja viabilizada pelo desenvolvimento da consciência e que alcance níveis máximos de desenvolvimento. Portanto, para o autor: “O simples fato de que a maioria dos homens não possa se apropriar de um determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, indicador do grau de alienação existente nas relações sociais.” Por isto a condição de ser social não pode ser identificada apenas como pertencente ao gênero humano como se esta fosse a única para reconhecê-lo automaticamente como cidadão. É preciso ir às raízes de suas condições de existência para conhecer as suas possibilidades. (DUARTE, 1993, p. 132)

Entendo que o processo de avaliação constitui-se em um dos meios pelos quais os homens ampliam a tessitura histórica, ao passo que aprendem e se desenvolvem nesse mesmo tecido. A promoção da tomada de consciência do movimento avaliativo como atividade humana e social poderá favorecer processos mais efetivos de transformação. Assim, o meu

<sup>13</sup>Cf. NETTO, J. P. A filosofia do direito hegeliano e a crítica de Marx. In: **O método em Marx**. (Aulas-palestras, DVD 1 e 2, v. 1 - 181 min.), Universidade Federal de Pernambuco, 2002. (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD).

desiderato é unir-me a tantas outras vozes para descortinar o modelo de avaliação instituído delineando a pesquisa em quatro seções, a saber:

Na primeira seção, com o título *A eleição da perspectiva teórico-metodológica e os caminhos percorridos*, são apresentados os objetivos geral e específicos, por meio dos quais vislumbra-se clarificar o fenômeno “avaliação da aprendizagem escolar” e o percurso da investigação desde a concepção inicial, passando pelo redimensionamento do objeto de estudo demarcado no exame de qualificação, até a formação de um posicionamento mais nítido acerca da adoção do materialismo histórico-dialético como o mais adequado para a compreensão da realidade contraditória e objetiva na qual vivemos. Nesta seção, também são apresentadas as teorias críticas da Educação e da Psicologia como meios de compreensão da formação do gênero humano, pois, como afirma Leontiev (1978b, p. 1): “As tentativas de investigar problemas metodológicos da psicologia sempre evocam a constante necessidade de pontos de referência teóricos sem os quais a investigação fica fadada a permanecer limitada.”

Acredita-se que nas teorias críticas podem ser encontradas perspectivas para a reflexão dos modelos instituídos de escola e de avaliação, uma vez que no centro destas estão o sujeito e a sociedade. Em conformidade com as proposições de Saviani (2003), compreende-se as teorias críticas como aquelas que explicitam que os condicionantes de um dado fato ou fenômeno não se apresentam à primeira vista, pois, estão enraizados na história, sendo necessário apreendê-los no seu movimento, incluindo, sobretudo as contradições, com a intenção de superá-las.

Na segunda seção, intitulada *O pensamento na História*, são descritas as formas de pensamento constituídas historicamente até o advento das ideias de Marx e Engels, a partir das quais busca-se promover algumas aproximações com o materialismo histórico-dialético e com suas categorias como aporte teórico-metodológico para a análise da avaliação como atividade humana e a avaliação como atividade escolar, as duas categorias eleitas e que também serão anunciadas nesse momento da dissertação.

As categorias que emergem da reflexão acerca da atividade avaliativa, seja aquela procedida pelos seres humanos em atividade vital<sup>14</sup>, seja na forma escolar, dão base para toda a análise. Por este motivo as idas e vindas são renitentes, o que justifica a divisão em tópicos na forma de exposição por uma questão eminentemente didática, mas que ao mesmo tempo

---

<sup>14</sup>Entende-se por "atividade vital" (Lebenstätigkeit) “[...] aquela que diferencia o homem dos outros animais, para mostrar que a característica central desta atividade humana reside justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação e que essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano.” Esta análise é realizada por Duarte a partir de Marx e Engels “[...] da especificidade da atividade vital humana frente à atividade vital dos animais.” (Cf. DUARTE, 1993, p. 27).

configuram-nas em condição de marco, sob o qual se funda a interpretação da avaliação no contexto cultural onde a educação está inserida e é protagonizada.

A atividade avaliativa no contexto da genericidade humana conduz à promoção de reflexões, sínteses e generalizações, partindo de uma descrição dos aspectos históricos e epistemológicos de como os indivíduos avaliam, considerando a premissa de que os homens não nascem avaliadores, eles constituem esta capacidade na ação coletiva a partir de apropriações, objetivações e em constante atividade que ora libertam, ora alienam e promovem a exclusão.

Na terceira seção, intitulada *A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*, analisa-se a relação entre as categorias eleitas. Nesta etapa, a avaliação da aprendizagem escolar é estudada como atividade circunscrita na categoria do trabalho não-material, onde os resultados e quem os promove estão em movimento e que envolvem, no seu bojo, as contradições. Trata-se, portanto, de uma atividade eminentemente humana que promove processos de individuação ou de alienação e que são solidificadas na configuração atual de escola.

Nesta parte da dissertação, são analisados os preceitos legislativos da avaliação da aprendizagem escolar, dispostos nos documentos oficiais em relação aos principais pressupostos do referencial teórico, considerando as diferentes concepções de avaliação defendidas historicamente.

A partir da intervenção da escola na vida dos indivíduos, são ponderados alguns caminhos para a avaliação da aprendizagem escolar, partindo de reflexões do que seja passível de transformação no sentido da superação de uma avaliação interpretada e aplicada apenas como instrumento de progressão que tem como principal aporte as provas, testes e exames, para uma avaliação totalizante e que representa o início do percurso para a inserção de indivíduos singulares na coletividade.

Na quarta seção, destinada às considerações finais, cujo título é *Considerações sobre o fim “desta” história*, são promovidas algumas sínteses das informações elaboradas no decorrer da investigação e a indicação de possíveis encaminhamentos a partir desta análise, na intenção de poder contribuir com educadores que enfrentam a problemática da avaliação escolar para o agenciamento de novas reflexões que resultem em atividades avaliativas efetivamente totalizantes.

O processo avaliativo compreende aspectos que transcendem a aparência, impossíveis de serem detectados apenas por instrumentos físicos como as provas ou os testes; aspectos estes profundamente vinculados aos processos de desenvolvimento dos estudantes. Sobre a

relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, Meira (2007) assinala que não há possibilidade de tomar o desenvolvimento como fenômeno universal, devido às relações e determinações sócio-históricas às quais os indivíduos estão expostos. Portanto, depende-se da aprendizagem para que este ciclo se cumpra efetivando assim uma dialética do conhecimento.

Pelos motivos anteriormente elencados, entende-se ser importante investigar a avaliação da aprendizagem escolar sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, aliando a outros interessados no assunto, com vistas a fornecer possíveis contribuições aos educadores, escolas, alunos, famílias e sistemas de ensino no sentido de, antes de excluir os indivíduos da escola por meio da avaliação ou da ausência dela, compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento para a realização de intervenções adequadas e promoção de todas as pessoas rumo à constituição de sua humanização pela via da apropriação dos conhecimentos científicos que foram objetivados historicamente.

As reflexões e justificativas apresentadas neste preâmbulo levam a concluir que, a despeito das discussões atuais sobre o tema, pensar a avaliação como meio para a inserção dos indivíduos no contexto escolar e conseqüentemente social, formando a todos com qualidade, ainda se configura em um problema.

Pretende-se, portanto, com este estudo, contribuir no sentido de promover reflexões acerca da avaliação como uma importante atividade que permeia os processos escolares e as contradições que lhes são inerentes para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos.

Acredita-se que, a partir do acesso aos conhecimentos que tratam da constituição das funções psíquicas mais elaboradas dos alunos, os professores, gestores e demais envolvidos com a educação poderão desenvolver melhores condições de conduzir os processos avaliativos escolares, no sentido de tornar o conhecimento acessível para quaisquer estudantes.

## 1 A ELEIÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

*“[...] uma investigação é uma jornada muito especial. Não se faz como uma viagem de Roma a Paris. Não podemos exigir que se chegue a horas, ou com a toda a bagagem intata. Andase, lentamente, de olhos e espírito abertos. Quando as montanhas são demasiado altas para a escalada, há que contorná-las e medi-las desde os planaltos. Quando a selva é demasiado densa, tem de se romper caminho através dela, sem se ressentir muito o labor e a frustração.”*

*(Morris West – As sandálias do pescador)*

Nesta seção, apresentamos os objetivos geral e específicos e descrevemos o caminho que percorremos na consolidação da investigação, considerando as necessárias mudanças de trajeto para que nos aproximássemos do nosso objeto de estudo e conseguíssemos respostas aos nossos questionamentos.

### 1.1 Objetivos e proposta teórico-metodológica

Por acreditarmos que a capacidade de avaliar pode ser um fator determinante para o acompanhamento da promoção plena das pessoas como integrantes do gênero humano, isto é, para o desenvolvimento de um nível de genericidade mais elevado e consciente e, que na escola se recorre à avaliação como meio para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, optamos por aprofundar esta temática. Buscamos analisar a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, orientada para a consideração de que seres humanos são únicos e singulares, mas que se constituem e humanizam pela mediação de outros sujeitos igualmente ímpares e singulares para a sua inserção na cultura.

Para esta proposição, retomamos as formulações de Duarte (1993, 2001) sobre a formação do “indivíduo para-si” a partir das objetivações e apropriações como resultante de processos de mediação promovidos pela educação escolar na relação entre as esferas da vida cotidiana (objetivações genéricas “em-si”) para a elaboração de novas objetivações-apropriações na esfera da prática social (objetivações genéricas “para-si”). (DUARTE, 2001, p. 2).

A interpretação destas formulações nos conduz a pensar na importância do papel da escola como mediadora da ação do indivíduo em sua constituição como ser social e de como procede a uma avaliação que fomente o seu próprio reconhecimento na condição de agente de

transformação cujo papel pode ser despertado pela atividade avaliativa, em especial no contexto da escola. Esta, ao contrário do que defendem algumas teorias não-críticas da educação<sup>15</sup>, não possui autonomia plena para mudanças radicais na sociedade. Para que a transformação ocorra, faz-se necessária a retomada do discurso crítico, que tem como principal função a explicitação das “relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa” da qual ela própria se apresenta como “uma modalidade específica da prática social”, conforme indica Saviani (2003, p. XII) no Prefácio à 7ª Edição de sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*.

Assim, o nosso **objetivo central** é analisar a avaliação da aprendizagem escolar, relacionado-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico.

A realidade se apresenta repleta de tensionamentos que são refletidos no interior das escolas, mas não são analisados em suas relações intrínsecas, por esta forma, no âmbito do método, interessou-nos buscar algumas aproximações com o materialismo histórico-dialético como método privilegiado de análise das teorias críticas apontadas, por acreditarmos que as contradições e a historicidade podem fornecer meios capazes de interpretar e compreender melhor a sociedade em que vivemos, conforme adverte Tuleski (2008, p. 69) quando nega a validade da busca por soluções e “receitas” para a atual problemática educacional vista de maneira fragmentada. Aprender o desenvolvimento do psiquismo depende do entendimento de que a consciência se forma socialmente e que a sociedade se constitui a partir da ação consciente dos homens (Grifo da autora).

Por isto, o **primeiro objetivo específico** é apreender o fenômeno “avaliação escolar” por meio de um exercício no campo do materialismo histórico-dialético para perseguimos o nosso objeto de estudo a partir dos fenômenos da realidade que envolvem a avaliação, conforme salienta Kosik<sup>16</sup> (1976, p. 13):

<sup>15</sup>Saviani (2000) caracteriza como teorias não-críticas aquelas que entendem a educação como detentora de uma autonomia capaz de transformar a sociedade e que buscam explicar a educação a partir dela mesma. São exemplos de teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Discorreremos mais sobre as concepções do autor acerca das pedagogias contemporâneas na segunda seção, quando apresentamos os referenciais que fundamentaram a pesquisa.

<sup>16</sup>Karel Kosik (1926-2003), filósofo tcheco, nascido em Praga e militante comunista. Foi um participante ativo, ainda que clandestinamente, contra o nazismo, durante a guerra e também contra o regime stalinista. Sua principal obra é a “*Dialética do concreto*”, ampla em profundidade para a compreensão da teoria marxista do conhecimento. De acordo com Konder (1967, p. 222): “O mundo da ‘pseudoconcreticidade’, segundo Kosik, é o mundo da confusão da verdade com o erro, é o mundo da ambigüidade generalizada. Na realidade que a autêntica *praxis* vai desvendando ao homem, essência e fenômeno constituem o mundo concreto: há entre essência e fenômeno uma *unidade*, mas não uma *identidade*.” (Grifos do autor).

[...] a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sob cujo fundamento surgirá a imediata prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (Grifo do autor).

Todavia, as representações as quais os homens conseguem elaborar através da interpretação dos fenômenos e da *práxis* histórica que realizam, nem sempre são o conceito em si: “[...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente” (KOSIK, 1976, p. 13, grifos do autor).

Esta forma de compreensão da realidade nos incita a buscar a avaliação como atividade que os homens realizam em sua vida prática, pois é no cotidiano que viabilizam as suas escolhas, mas esta não deve ser uma atividade interpretada como natural ou cujas respostas se apresentem de fácil apreensão a primeira vista. É preciso avaliar com a consciência necessária para a ação dos indivíduos, no sentido de transformação de si mesmos e do seu mundo.

Por acreditarmos ser esta busca pela essência dos fenômenos algo que se apresenta como elementos contraditórios e que ao mesmo tempo em que a revela, a esconde, demarcamos a perspectiva marxista como viés metodológico para a realização da investigação, considerando a importância do desenvolvimento do pensamento dialético para a constituição da consciência e consequentemente para a inserção dos homens no contexto da genericidade, conforme alerta Konder (1985, p. 78-79):

Quaisquer que sejam os caminhos que venham a ser trilhados, [...] os indivíduos precisarão se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético.

A partir da interpretação desta forma de análise da realidade, entende-se que o processo de constituição do pensamento também não se apresenta de maneira linear sendo, portanto, importante ponderar as transformações que estão constantemente presentes na atividade humana que por sua vez é permeada de contradições.

Os indivíduos recebem as influências do seu grupo social e as levam consigo quando da constituição do pensamento calcado em tais contradições, sobretudo aquelas estabelecidas nas relações sociais de produção e nas lutas de classes, das quais se originam exploradores e

explorados (mesmo que sem consciência), além de todas as consequências destas relações, como aquelas poucas que, a guisa de exemplo, foram citadas na apresentação destes escritos. Este é um dos principais argumentos sobre os quais se funda a tentativa de entender e estudar as contribuições do marxismo para a educação atual.

Para Martins (2006, p. 2) o materialismo histórico é uma “[...] possibilidade teórica e um instrumento lógico de interpretação da realidade [que] contém a lógica dialética e neste sentido, aponta para um caminho epistemológico para a referida interpretação [...]”. Por isto, a concepção marxista e demais teorias críticas da Educação e da Psicologia se apresentam para nós como ancoragem teórico-metodológica para procedermos ao estudo e à análise em torno da seguinte questão: Como a Psicologia Histórico-Cultural poderá contribuir para a formação da consciência de professores e alunos capazes de avaliarem a própria conduta, promovendo a sua inserção no gênero humano por meio da escola?

Partindo da concepção materialista e com base nos princípios defendidos pela perspectiva histórico-cultural para a qual a educação influencia nos processos de desenvolvimento e busca orientá-los para a reestruturação das funções psicológicas<sup>17</sup> de modo a garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e ampliar a capacidade de pensar criticamente (MEIRA, 2007).

Esta proposição surgiu na Rússia pré-revolucionária e foi defendida por psicólogos marxista-leninistas que acreditavam ser a Psicologia uma ciência que precisava superar as concepções idealistas, mecanicistas e fundadas apenas na descrição biológica do comportamento humano.

A educação pode contribuir para a compreensão deste processo desde que, conforme aponta Saviani (2003), leve em consideração os determinantes sociais e que tenha como princípio a superação da sociedade vigente para uma sociedade transformada, que considere a realidade no contexto das produções humanas, isto é uma realidade advinda de relações e condições materiais e históricas. Desta forma, a educação deve ser encarada como fundamento para a formação da personalidade a partir da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>17</sup>Vigotski (2008, p. 55) explica as relações que se estabelecem entre o uso de instrumentos e signos para a composição das funções psicológicas humanas. Enquanto os primeiros operam externamente no âmbito das relações reais do homem com a natureza, orientam a mudança no controle dos objetos; os segundos agem internamente, isto é estão relacionados com as significações traçadas pelo indivíduo e não modificam a natureza dos objetos, isto é, estão relacionados ao controle interno do indivíduo. De acordo com o autor (VIGOTSKI, p. 56): “Podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” Assim, “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VIGOTSKI, p. 58).



A questão do método localiza-se como aspecto fundamental para a condução de uma investigação. Assim como Goldmann (1979, p. 5) acreditamos que “[...] o trabalho científico (como a consciência em geral) é um fenômeno social que supõe a numerosa cooperação de esforços individuais”. Com efeito, para realizar uma análise acerca da avaliação escolar e as possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural anunciada anteriormente, acreditamos ser necessário considerar que o método deve contemplar em seus fundamentos as relações mais amplas que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade na qual estão inseridos.

Por isto, reforçamos o materialismo histórico-dialético como alternativa teórico-metodológica que melhor contempla o caminho que pretendemos percorrer na busca por entender como se constituem as relações sociais voltadas para as concepções avaliativas como atividade humana e escolar. Pautamo-nos na afirmação de Bernardes (2010) para quem é no materialismo histórico dialético que se estrutura a Psicologia Histórico-Cultural como uma das várias ciências que se ocupa da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano:

Estes pressupostos teórico-metodológicos visam à superação das condições instituídas na realidade para além da crítica aos elementos próprios da sociedade, buscando identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos. Assim, o estudo da conduta do homem vincula-se diretamente às condições objetivas criadas pela vida em sociedade. (BERNARDES, 2010, p. 230)

Goldmann (1979) sublinha que o pensamento dialético demarca uma posição filosófica precisa que se opõe radicalmente a toda filosofia analítica, a exemplo das ciências que partem de princípios racionais ou de pontos sensíveis, absolutos e assinala que:

[...] nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; [...] o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente (GOLDMANN, 1979, p. 5).

O autor descreve alguns pontos fundamentais do pensamento dialético, dentre os quais destacamos: as relações que se estabelecem entre as partes e o todo em um estudo, o que nos conduz a perceber que um problema nunca está acabado, sendo o pensamento, nas palavras do próprio autor “[...] uma operação viva”; e enfatiza que os fatos empíricos permanecem isolados, enquanto não forem concretizados pela integração ao fenômeno abstrato em busca da sua essência. (GOLDMANN, 1979, p. 7).

Sobre a importância do método na obra de Vigotski, Leontiev (2004, p. 444) assegura que este era um ponto crucial: “A dialética interna sempre constituiu um traço característico de sua forma de pensar.” E conclui:

Basta recordar de seus primeiros trabalhos (por exemplo, a Psicologia da arte). Liev Seminónovich não temia destacar como traço principal, determinante, de nossa percepção das obras de arte, principalmente a contradição inerente à própria obra. Essa postura aparece claramente em sua forma de analisar um fenômeno, destacando os fatores contrapostos que lutam entre si e vendo nessa luta a força motora do desenvolvimento. (LEONTIEV, 2004, p. 445).

Assim sendo, entendemos que a avaliação escolar é um tema passível de ser interpretado por meio do método do materialismo histórico-dialético, devido às contradições sobre as quais acreditamos se estruturar. Considerando os paradoxos que envolvem sua história e, sobretudo por se constituir como atividade humana e dos meandros que a envolvem no contexto escolar.

Em investigação sobre a construção de uma Psicologia marxista, Tuleski (2008) discorre sobre o papel ativo do homem e seu domínio sobre a natureza e cita a obra de Engels *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (1985), para quem é através do trabalho que este domínio não apenas acontece, mas é ele [o trabalho] que diferencia o homem dos demais animais.

Sob este mesmo fundamento, Vigotski (2000, p. 23) balisa a sua teoria e afirma que: “A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas [...]; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem.” O fundador da Psicologia Histórico-Cultural, refere-se, nestes excertos, à obra de Marx sobre uma ciência da história dos homens em relação dialética com a história da natureza. Na qual: “As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...]”. Neste sentido, o método materialista histórico-dialético fornece possibilidades de análise das formações cognitivas (funções psíquicas superiores) em relação às funções naturais, promovendo uma síntese que resulta na constituição de processos históricos possível de ser traduzida pela equação: “evolução + história”. (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Conforme afirma Tuleski (2008), como sistema simbólico, a linguagem assume um papel determinante nesse processo, configurando-se no princípio básico da teoria de Vigotski.

Na busca por compreender os fenômenos psicológicos a partir de princípios menos parciais e regulares, Vigotski (2004b, p. 218-219) propõe que a psicologia considere a “necessidade objetiva que subjaz ao desenvolvimento da ciência [...]”, o que não inviabiliza o

seu ponto de vista igualmente científico, possibilitando “[...] uma metodologia científica sobre uma base histórica.”

Apoiado na perspectiva do materialismo histórico dialético, o autor afirma que:

A regularidade na mudança e no desenvolvimento das idéias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação. Ou seja, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que a ciência em questão estuda. Porque o conhecimento científico deverá se adaptar, se acomodar às particularidades dos fatos que são estudados, deverá se estruturar de acordo com suas exigências. E por isso, na variação do fato científico cabe descobrir sempre a participação dos fatos objetivos que essa ciência estuda. (VIGOTSKI, 2004b, p. 219).

Em relação ao nosso objeto de estudo, buscamos partir da realidade objetiva para a sua “apreensão em movimento”, cuja análise partiu de documentos oficiais que dispõem sobre o assunto e determinam as ações dos sistemas educacionais (nacional, estadual e municipal). Em seguida, estabelecemos algumas relações com as teorias estudadas, quando chegamos à elaboração de sínteses que acreditamos serem fundamentais para uma proposta de avaliação que viabilize possibilidades reais de aprendizagem.

Optamos por realizar um estudo teórico, cujo ponto de partida e, “por hora”, de chegada, tratou do estudo de obras em torno do pensamento marxista e da Psicologia Histórico-Cultural, esta segunda proposição também contou com a consulta de obras em espanhol; além dos livros de história aos quais recorremos por reiteradas vezes na busca por apreender a gênese e o movimento destas concepções, sobretudo do marxismo. Também nos ativemos à análise de documentos oficiais que preconizam as diretrizes para a avaliação da aprendizagem escolar e algumas produções científicas e autores brasileiros que discorrem sobre a temática em questão.

Perpetramos este estudo em interface entre os autores da psicologia crítica, partindo dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e de autores brasileiros que defendem esta teoria; a outros que propõem uma visão crítica da Pedagogia, como Saviani (1997, 2000, 2003, 2004, 2007, 2010) que cunhou a Pedagogia Histórico-Crítica como corrente pedagógica que torna possível a realização de uma análise sobre as relações existentes entre educação e sociedade, com o intuito de promover processos reflexivos acerca das condições materiais de existência dos sujeitos que a constituem, para posterior superação pelas sínteses que conseguem praticar sobre este mundo objetivo, apropriando-se do pensamento teórico promovido intencionalmente pelo ensino.

Destarte, discutir as possíveis contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer para a análise da avaliação como atividade humana e educativa configura-se em nosso **segundo objetivo específico**.

O trabalho com avaliação no contexto pedagógico demanda uma Pedagogia que considere o homem em movimento [na história] e com constantes possibilidades de atingir a melhor qualidade de resultados neste itinerário. (LUCKESI, 2011). Por isto, ao perscrutar estudos que contemplam a aplicação prática da ideias marxistas, elegemos como fonte a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em síntese realizada por Meira (2007), a Psicologia Histórico-Cultural busca uma aproximação entre a Psicologia e a História e apropria-se da concepção filosófica do materialismo histórico dialético para proceder à análise do psiquismo humano. Já a Pedagogia Histórico-Crítica procura analisar a relação entre educação e sociedade como essencialmente contraditória, superando a visão mecanicista, que acredita ser a educação possuidora de autonomia suficiente para, por si só, mudar o instituído, como apregoa o modelo liberal ou, por outro lado, que não detém nenhuma possibilidade de transformação social porque não é capaz de libertar-se das amarras destas relações fortemente instituídas, conforme preconizam as teorias crítico-reprodutivistas da educação.

Tendo como referência a teoria marxista, a autora chama a atenção para três importantes concepções para o entendimento do método proposto: a concepção marxista de história, de homem e de ciência. (MEIRA, 2007).

Sobre a primeira concepção, esclarece que a base da ordem social é a produção e a troca de produtos, transformados em mercadoria e dividindo socialmente os homens em classes, o que leva a dominação de uma classe por outra, uma vez que quem detém os meios de produção<sup>18</sup> explora a força de trabalho<sup>19</sup> de quem possui apenas isto a oferecer por não deter os referidos meios:

Marx e Engels utilizaram a metáfora do edifício para explicitar esta idéia. Da mesma forma que em um edifício os alicerces servem de base para toda a construção, a estrutura econômica de uma dada sociedade (a base ou infra-estrutura) condiciona toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas, bem como as diferentes ideologias de cada período histórico. (MEIRA, 2007, p. 30).

<sup>18</sup>Marx (2012, p. 120) denomina meios de produção “[...] a parte do valor da mercadoria que representa unicamente o valor das matérias-primas e das máquinas, [...] o valor dos meios de produção consumidos *não* gera nenhum *rendimento*, mas *se limita* a repor o *capital*.” (Grifos do autor).

<sup>19</sup>Para Marx (2012, p. 34), a força de trabalho é “[...] uma mercadoria, exatamente como o açúcar. A primeira mede-se com o relógio, a segunda com a balança.” Isto é aquilo que os trabalhadores detêm e que “vendem ao capitalista em troca de dinheiro”, desta troca resulta o que é denominado *salário* ou *preço do trabalho* “[...] mercadoria particular que só existe na carne e no sangue do homem.” (Grifos do autor).

A concepção marxista de homem demonstra que o homem é um ser social e que são exatamente as condições sociais que determinarão a sua existência. Assim, opõe-se às concepções idealistas e mecanicistas e denuncia a heteronomia dos homens nas condições postas pelo capitalismo: “O fato de o trabalhador relacionar-se com o produto de seu trabalho como um objeto estranho faz com que ele próprio seja convertido em mercadoria, a qual se torna cada vez mais barata na medida em que produz mais riqueza.” (MEIRA, 2007, p. 34).

Por fim, apresenta a concepção marxista de ciência, cujas interpretações e críticas de seu conceptor agregam a necessidade da apreensão dos fenômenos na sua essência, movimento impossível de ser captado apenas por meio da observação empírica ou tampouco pelo pensamento teórico. A ciência carece, portanto, de um método capaz de articular estes dois momentos da atividade humana: o da aparência, possível de ser identificada pelos dados e o da essência possível de ser alcançada pela via do pensamento teórico. (MEIRA, 2007).

Diante da necessidade de analisar a avaliação como elemento social importante, podendo ser dimensionada pela escola como forma de melhorar a qualidade da vida de seus integrantes, retomamos Kosik quando afirma que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1976, p. 13).

Para agir, o homem recorre a processos de julgamentos, mas que estão diretamente relacionados com a sua atividade cotidiana. Disto decorre um processo intelectual e, ao mesmo tempo, prático, histórico e social. Isto é, não há uma fragmentação de cada um destes processos, pois estes acontecem em movimento e são condicionados por características peculiares e sob determinados conjuntos de relações que se apresentam a cada necessidade dentro de um período histórico específico.

Vigotski (2008) lembra da relação entre instrumento e signo no controle do comportamento e ressalta que, apesar destes elementos possuírem pontos comuns na atividade mediada, não se cristalizam fundando um novo elemento, mas se relacionam entre si. A partir do momento que o homem age sobre um objeto e o modifica, nasce uma nova estrutura, alterando o comportamento do homem e a natureza do objeto, resultante da relação entre os instrumentos e signos utilizados.

Outro ponto que robustece a relação entre as práticas avaliativas humanas é o que também aponta Vigotski (2008) sobre os conhecimentos prévios que os indivíduos já têm

constituído antes do seu acesso à escola. Por esta forma, inferimos residir a avaliação no contexto destes conhecimentos prévios.

A avaliação é uma prática utilizada desde os primórdios da existência humana, ainda que apenas para a sobrevivência. Esta prática foi levada a outros campos mais complexos da atividade dos homens e foi traduzida pela escola como critério para a identificação dos potenciais dos estudantes para a concretização da sua promoção. Interessa-nos analisar como esta avaliação é interpretada e aplicada nas escolas sob a forma de meio de identificação das funções psíquicas, cognitivas, instrumentais, afetivas e motoras, sobretudo para a promoção destas funções nos alunos e não apenas para a sua progressão e garantia de localização em séries/anos escolares subsequentes.

Embora existam outros autores que pautem os seus estudos na área da avaliação, propugnamos o tema nos fundamentando nos referenciais de Cipriano Carlos Luckesi (1989, 2002 e 2011) que propõe uma avaliação da aprendizagem que supera a classificação e visa diagnosticar e fundamentar a tomada de decisão para os possíveis avanços no processo de ensino e de aprendizagem. O autor tece ainda críticas relevantes à pedagogia do exame, que tem reduzido o processo avaliativo a meros instrumentos para validar a localização dos alunos em níveis subsequentes de ensino ou apenas de atribuir notas e resultados classificatórios.

A despeito de reconhecer a avaliação da aprendizagem como um dos componentes da atividade educativa, não é possível analisá-la sem considerar os meandros que a envolvem em um contexto mais amplo. É preciso conceber o ser humano como alguém que se desenvolve para que a avaliação escolar possa cumprir o seu papel de “subsidiária da ação” pedagógica, “[...] já que a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis.” (LUCKESI, 2011, p. 73).

Considerando as concepções apresentadas por Tanamachi (2007) acerca da filosofia marxista e do materialismo histórico dialético, que se estruturam na análise das bases objetivas da realidade, sendo necessário o retorno à vida particular dos seres individuais, para o alcance das relações sociais mais abrangentes; elegemos como objeto da realidade particular os documentos oficiais que designam as diretrizes para a avaliação da aprendizagem escolar.

Desta forma, o nosso terceiro **objetivo específico** é analisar as concepções subjacentes aos documentos norteadores da avaliação na escola brasileira, no âmbito nacional, estadual (especificamente, o estado de Rondônia) e municipal (especificamente a cidade de Porto Velho) como forma de identificar aspectos vigentes e “o que pode vir a ser” constituído no âmbito educacional.

Com este intuito, procedemos ao estudo: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/1996, no que se refere ao tema; dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; das diretrizes emanadas pelo Conselho Estadual de Educação de Rondônia – CEE/RO, especificamente nas Resoluções 138/99-CEE/RO e 149/00-CEE/RO; além da Resolução nº. 24/CME-07, expedida pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Velho – CME.<sup>20</sup>

Esquadrinhamos ainda outros bancos de dados que pudessem fornecer informações sobre o assunto de interesse deste trabalho e a literatura que nos ofereceu subsídios para identificar as concepções filosóficas, políticas e técnicas que pautaram as diretrizes da avaliação da aprendizagem no âmbito federal e nos sistemas estadual e municipal de ensino, partindo de um enfoque mais geral para a realidade local. Optamos por iniciar o levantamento dos documentos oficiais em traçado longitudinal, contemplando o período de 1996, data de homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até os dias atuais, envolvendo possíveis documentos anteriores que determinaram a evolução histórica do tema estudado.

Conforme anunciamos anteriormente, a primeira intenção para o desenvolvimento desta investigação seria identificar a articulação histórica entre a avaliação da aprendizagem e a inclusão escolar, com a finalidade de compreender que contribuições uma análise acerca da avaliação poderia fornecer para processos inclusivos no contexto escolar. Entendemos que a escola reflete a organização e os meios de produção materiais e sociais e, que para a compreensão destas relações é necessária a análise de contextos mais ampliados e menos fragmentados, conforme adverte Barroco (2007, p. 159): “A temática da inclusão põe em destaque necessariamente o estudo da exclusão [...]”.

Após várias reflexões sobre essa possível articulação, repensamos a pretensão inicial para discutir a inclusão na sua caracterização mais ampla, superando a visão atual de que merecem ser incluídos apenas aqueles que carregam em sua existência algum tipo de deficiência em decorrência do que se convencionou como ideal. A superação à qual nos referimos passa a considerar também a evidente exclusão a que está submetida, sobretudo demasiada parcela da sociedade capitalista.

---

<sup>20</sup>Embora reconheçamos a existência da legislação que trata da avaliação da aprendizagem escolar na forma de pareceres, resoluções, portarias, regimentos e outros, – optamos por analisar, os documentos citados, especificamente por concentrarem maior direcionamento ao tema estudado, diferentemente de outros documentos que tratam da avaliação relacionada a outros assuntos (recuperação da aprendizagem, classificação e reclassificação de alunos, diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio, recebimento de alunos oriundos de cursos com organização didática diversa, implantação do ensino fundamental de nove anos, superdotação, dentre outros.), o que não era o foco deste estudo e excederia os seus limites.

A este respeito, Barroco (2007, p. 159-160) esclarece que:

Falar da exclusão, em geral, tem significado reconhecer que há um curso comum ao qual uma parcela da população fica à margem, está marginalizada. Mas, também, leva a reconhecer que, na sociedade de classes em sua forma capitalista, os marginais ou marginalizados não estão excluídos. Isso porque o capitalismo inclui a todos; todos são partícipes, de um modo ou de outro; todos estão incluídos para participarem de alguma forma peculiar de tal sociedade. Por esse prisma, a forma de participação de uma reduzida parcela da população prevê a apropriação, a fruição e o usufruto daquilo que de mais elevado ou complexo a humanidade produziu em termos de bens materiais (que permite mais conforto), de conhecimento científico, de artes, etc. A uma outra parcela, a grande maioria, cabe como forma de *participação* nessa sociedade ficar à margem dessa apropriação, fruição e usufruto. Por este modo, pode-se pensar que todos estejam *incluídos* no projeto societário capitalista. (Grifos da autora).

Por esta interpretação, passamos a identificar que seria, portanto, fundamental localizar historicamente a escola e os indivíduos que a compõem, bem como compreender as práticas avaliativas como mecanismos de inclusão ou do seu contrário, a exclusão, no sentido de garantir a todos os estudantes o acesso aos bens materiais e intelectuais que a humanidade produziu. Esta reflexão redimensionou o nosso objeto de estudo que passou a ser a avaliação da aprendizagem escolar como atividade que pode contribuir para a genericidade humana.

Para tanto, carecia a análise de outras propostas e referenciais anteriormente elaborados, para que pudéssemos comparar, confrontar, analisar e promover processos dialéticos de interpretação da realidade da avaliação vigente. Saviani (2000) corrobora esta idéia quando lembra que:

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. (SAVIANI, 2000, p. 47).

Diante das características do método, fizemos a revisão de literatura de outras abordagens, com o intuito de demarcar historicamente o movimento da avaliação da aprendizagem escolar, para a apreensão da dialética da avaliação, bem como as contradições que guarda ou revela e ainda para aprofundamento teórico.

## 1.2 Concepções iniciais e redimensionamento do objeto de estudo

Com a finalidade de verificar as produções acadêmicas relacionadas aos temas inicialmente eleitos, no período compreendido entre agosto de 2010 e outubro de 2011 realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Delimitamos para análise as produções realizadas nos anos de 2000 a 2010, utilizando



inicialmente os descritores *avaliação da aprendizagem* e *inclusão escolar* em interface, com o objetivo de localizar pesquisas que discutissem a inclusão escolar, considerando o gênero humano e a sua diversidade e não apenas o aluno com deficiência. Outro foco de interesse foi a utilização da Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico e ainda conhecer como vem sendo tratada a avaliação da aprendizagem escolar na área da Psicologia.

Esta primeira estratégia não revelou, por meio dos descritores, estudos articulando os dois temas. Promovemos nova busca, utilizando os descritores em separado. Encontramos 168 pesquisas. Partimos para a leitura desses resumos, em decorrência, classificamos e organizamos esses estudos em três grupos temáticos, conforme o quadro demonstrativo abaixo, sendo a recorrência dos assuntos o critério para tal:

Grupos Temáticos	Número de pesquisas/Nível		Total
	Doutorado	Mestrado	
Avaliação escolar	15	42	57
Inclusão escolar	23	75	98
Políticas públicas e gestão	3	10	13
TOTAL	41	127	168

**Quadro 1 – Pesquisas em avaliação e inclusão escolar realizadas em cursos de pós-graduação, no período compreendido entre 2000 e 2010.**

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações da BDTD.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, foi possível verificar que ambas as temáticas configuram-se como assuntos que transversalizam e transvertem todos os níveis e modalidades de ensino por serem complexas e ao mesmo tempo necessárias.

Os resumos contendo a avaliação da aprendizagem escolar foram agrupados em sete subgrupos: “Avaliação da aprendizagem e inclusão na perspectiva da Educação Especial”<sup>21</sup> (quatro dissertações), “Avaliação da aprendizagem em áreas específicas do conhecimento” (duas teses e dez dissertações), “Avaliação escolar nos seus aspectos teórico-filosófico, sociológico e metodológico” (uma tese e quatorze dissertações), “Avaliação na Educação à Distância” (cinco teses e uma dissertação), “Avaliação na Educação Superior, Educação Profissional e formação continuada” (cinco teses e dez dissertações), “Fracasso escolar e exclusão” (duas teses e duas dissertações) e “Recuperação da aprendizagem” (uma dissertação).

<sup>21</sup>Embora não fossem localizadas, por meio dos descritores, pesquisas em inclusão escolar e avaliação da aprendizagem escolar articuladas, os resumos revelaram as temáticas estudadas conjuntamente. Todavia, as perspectivas adotadas resultam invariavelmente na visão da inclusão como tema a ser estudado pela vertente da Educação Especial.

As pesquisas que se ocupam em desenvolver a temática da inclusão escolar foram organizadas em dois subgrupos: “Inclusão escolar nos seus aspectos teórico-filosófico, sociológico e metodológico” (seis teses e três dissertações) e “Inclusão escolar na perspectiva da educação especial” (dezessete teses e setenta e duas dissertações).

As pesquisas que abordam as políticas públicas e gestão foram organizadas em dois subgrupos: “Políticas públicas e gestão para a inclusão” (uma tese e três dissertações) e “Políticas públicas e gestão para a avaliação” (duas teses e duas dissertações).

Não nos ativemos às pesquisas, cujos eixos estavam direcionados às áreas específicas do conhecimento, fragmentado em disciplinas, ciclos, níveis, modalidades ou séries/anos, por ser de nosso interesse uma abordagem mais abrangente, política e filosófica do que técnica ou particularizada a diferentes segmentos do conhecimento (áreas do saber).

Outro critério para descarte foi o estudo da avaliação interpretada como processo e não como aplicação de testes para a medição dos índices nacionais ou mais específicos, aplicados nos Estados. Por isto, também não consideramos em nossa análise as pesquisas do grupo temático que tratou de planejamento educacional, políticas públicas, avaliação institucional e gestão, bem como aquela que tratou da recuperação da aprendizagem.

Da mesma maneira, em grande parte dos estudos que abordavam a temática da inclusão, estabelecem-se recortes em problemáticas que se tem apresentado frequentemente como determinantes, a exemplo da inclusão de pessoas com deficiência na escola, o problema da marginalização de pessoas em conflito com a lei, da exclusão de grupos da escola, a exemplo de homossexuais, negros, grupos étnicos, questões de gênero etc. Esta interpretação corrobora uma “pseudo inclusão”, pois, em nosso entendimento, as diferenças individuais são inerentes aos seres humanos, o que não explicita a exclusão do gênero humano. Pela própria especificidade desta investigação, foram descartadas ainda as pesquisas que investiram no estudo das políticas públicas e gestão para a inclusão.

Das produções científicas que abordam a avaliação da aprendizagem, elegemos quatro dissertações de mestrado do grupo temático “Avaliação escolar” (CRUZ, 2004; GOMES, 2003; MICHEREFF, 2009; MONIZ, 2005). Das pesquisas que versam sobre a “inclusão escolar” selecionamos uma dissertação de mestrado (HORT, 2008) e duas teses de doutorado (CARLINO, 2006; FIDALGO, 2006).

Cabe ressaltar o novo delineamento que nosso objeto de estudo ganhou quando da realização do exame de qualificação, momento em que este se revelou de maneira mais límpida (exemplificando que a aprendizagem se dá pela atividade de ensino, que implica em um processo que deve ser rico, implicando mediações instrumentais, que alteram

internamente a pessoa que, por sua vez revela essas alterações em suas objetivações – no caso, a dissertação). Deste modo, o nosso foco de interesse esteve direcionado às pesquisas que estudassem o campo da avaliação da aprendizagem escolar, analisadas pelo método do materialismo histórico dialético e que estivessem em interface com a Psicologia Histórico-Cultural.

O que foi possível perceber é que, a despeito da preocupação dos autores dos referidos trabalhos em desenvolver discussões sobre a avaliação da aprendizagem escolar, esta é frequentemente tomada como um elemento do processo que responde ao estabelecimento dos critérios de promoção no sentido da progressão, diante da necessidade de adequação à atual organização do sistema brasileiro de ensino ou da solução para os significativos índices de fracasso escolar.

Observa-se que as preocupações de educadores e pesquisadores são predominantemente vinculadas à educação como área de formação e estão centradas no sentido que os professores, os alunos e as suas famílias atribuem à avaliação; nas dificuldades encontradas em operacionalizá-la no interior das escolas; na formação e promoção dos alunos; nas reflexões sobre como os processos avaliativos podem garantir a melhoria da qualidade do ensino ou ainda em como a prática pedagógica pode ser melhorada a partir do estudo de abordagens da avaliação; bem como incluir alunos na escola através da diminuição dos índices de evasão e reprovação escolar.

Em relação às abordagens e métodos de investigação, a maior incidência no material encontrado foi a de pesquisas de abordagem qualitativa, com o uso de diversas técnicas e instrumentos, a saber: estudo de caso, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e projetivas, grupos focais, observações de aula, entrevistas e análise de documentos, observação participante, questionários.

Quanto à análise dos dados, verificamos nos trabalhos pesquisados a microgenética, a hermenêutica, a dialética na acepção de Freire-Maia e diversas teorias específicas da avaliação escolar, sobretudo a formativa, as teorias de visão histórico-crítica e até mesmo a Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, nenhuma se alia especificamente ao nosso objeto, a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, analisada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Embora essas sejam temáticas que mereçam atenção, ressaltamos duas considerações que julgamos fundamentais na educação escolar. A primeira está relacionada à visão que se adota acerca da avaliação da aprendizagem escolar usualmente interpretada como instrumento

de medição de resultados, ou ainda como parte final de processo. Luckesi (2011) adverte que vista isolada do ato pedagógico, a avaliação perde o seu significado e motivo de existir.

A segunda consideração, estreitamente relacionada à primeira está postada diante da necessidade de superação do olhar avaliativo fragmentado e refere-se ao fato de acreditarmos que, conhecendo os processos de constituição das funções psicológicas superiores, os professores terão maiores possibilidades de identificar as potências e motivações dos seus alunos e conseqüentemente procederão a processos avaliativos mais eficazes, a partir dos quais a avaliação possa ser analisada e identificada como uma totalidade, onde professores e alunos sejam vistos (e sintam-se) como seres ativos capazes de superar a concepção classificatória da avaliação. Nessa direção, esta pesquisa busca contribuir com a superação dessa concepção de avaliação, a partir da análise dos documentos oficiais que normatizam o sistema de avaliação.

O levantamento bibliográfico resultante do período de elaboração do projeto de pesquisa, além do estudo de textos referenciados nas disciplinas propostas para o mestrado e o levantamento na BDTD, nos permite apontar para a inexistência de produções que analisem a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com a aplicação do método do materialismo histórico-dialético.

Com efeito, pretendemos circunscrever a pesquisa realizada no âmbito das teorias críticas da Educação e da Psicologia, considerando explicitamente o papel da escola na constituição do psiquismo humano como forma de internalização e apropriação da cultura anteriormente elaborada e, conseqüentemente como forma de inserção dos sujeitos na sociedade e para a transformação desta. Antes, porém, faz-se necessária a compreensão de como a educação se estrutura na forma escolarizada e que objetivos cumpre tanto em seu formato aparente, quanto naquilo que esconde.

### **1.3 As teorias críticas da educação e da psicologia na formação do gênero humano**

Atualmente, parece unânime o reconhecimento da escola como instituição de extrema importância para a constituição dos indivíduos e conseqüentemente da sociedade contemporânea. Reconhecemos a aprendizagem como um processo constitutivo da natureza humana, seja fundamentada nos conceitos formais, a exemplo da educação escolarizada, seja nos processos informais de transmissão de conhecimento e cultura, independentemente dos fins: garantia de subsistência, sobrevivência física, visando à formação de novas gerações ou para a própria existência.

Não obstante, há que se pensar na escola, com suas diversas funções, em um espaço que conduza os seus integrantes a perpetuar um sistema de saberes e cultura, mas também como um espaço de formação política. Rego (2005, p. 58) nos inspira a refletir sobre o que se espera da escola e o seu real papel:

A escola é vista como tendo uma função social (porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens), uma função política (pois contribui para a formação de cidadãos) e uma função pedagógica (na medida em que é local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões deste contexto social e cultural).

A autora pondera sobre essas atribuições da escola e a gravidade dos fatores da exclusão, o fracasso e o abandono como características de uma “sociedade letrada e complexa como a nossa.” (REGO, 2005, p. 58).

Na tarefa de promover processos reflexivos e analíticos sobre a educação faz-se necessária a consideração sobre os agentes deste processo, isto é, seres humanos que transformam a si e aos outros na relação educativa. Consideremos, portanto, os educadores e os educandos como os principais atuantes pelo fato de exercerem uns sobre os outros diferentes tipos de influência que irão determinar ações e reações no decorrer de sua história como aquele que ensina, no caso do professor, e aquele que deve ser transformado a partir das intervenções do primeiro. Esta relação não se dá de forma unilateral, considerando a dialética que se constitui quando professores e alunos se relacionam, pois ambos são transformados.

Para tanto, é preciso identificar quem é este homem a quem será direcionada a formação, como se desenvolvem as suas funções psíquicas mais elaboradas, para que sejam feitas, pelos professores as intervenções adequadas, com o objetivo de promover a sua aprendizagem. Entendemos que, desta forma, a avaliação poderá ser utilizada como meio para acompanhar aprendizagem e o desenvolvimento. É importante salientar que o processo educativo a ser proposto bem como os indivíduos a quem ele deve ser direcionado estão localizados em um tempo e espaço sócio-histórico.

### **1.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica**

A apreensão de uma concepção de educação requer, mormente, que sejam esclarecidos os elementos que a constituem; portanto, para o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica faz-se necessário o reconhecimento das interpretações acerca do homem, da educação e da sociedade.

O homem diferencia-se na natureza pela capacidade de transformá-la para a garantia da própria existência, por meio de ações planejadas para determinadas finalidades, que antecipa mentalmente. Este processo é denominado de trabalho, isto é, aquilo que diferencia o homem dos outros animais, principalmente pela sua intencionalidade. Desta maneira, o homem transforma a sua realidade e cria o mundo da cultura. A educação, nesse contexto, é característica aos seres humanos, configurando-se, ela própria em uma exigência e, ao mesmo tempo, em um processo de trabalho (SAVIANI, 2003).

Por força das necessidades de existência, os homens são implicados em constantes processos de produção material, o que segundo Saviani (2003, p. 12), pode ser expressa como “trabalho material”. Contudo, esta produção necessariamente exigirá uma antecipação mental. Ou seja, a produção material solicita antes da sua materialização, que os objetivos reais sejam representados mentalmente:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 2003, p. 12).

O autor distingue o trabalho não-material em duas modalidades: a primeira está relacionada “[...] àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos [...]”, que apresenta a autonomia do produto, devido ao intervalo existente “entre a produção e consumo” e, uma segunda, configurada pela imbricação entre a produção e o consumo, ou seja, o produtor não se separa daquilo que produz. Estas são características importantes do trabalho não-material para o entendimento do fenômeno educativo como processo que se realiza simultaneamente. Portanto, a educação possui uma natureza genuína, onde na aula, a produção (o ensino realizado pelo professor) e a aprendizagem (o consumo pelos alunos) caracterizam este trabalho imaterial compondo uma segunda natureza, diferente da primeira. Torna-se, portanto, objeto da ciência, especificamente da Pedagogia como ciência da educação que, doravante ocupa-se daquilo que não é dado naturalmente, mas sim é garantido historicamente através da ação humana (SAVIANI, 2003, p. 12-13).

Logo, o que torna os indivíduos biológicos em humanos é a transmissão e a assimilação do saber elaborado por outros seres humanos no curso da história e a sua capacidade de transformar a natureza por meio dos processos de trabalho, por isto, Saviani (2003, p. 13) conclui que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Esta compreensão da ação deliberada da escola e dos resultados por ela produzidos na vida dos indivíduos, conforme já citamos em trabalho anterior (MACEDO; SOUZA, 2012, p. 7) configura-se na forma que melhor responde aos anseios universais:

[...] na medida em que compreende que os seres humanos estão inseridos em um contexto social, histórico e cultural amplo permeado por contradições. Desta forma, não há como refletir sobre a escola na qual nem todos os seus integrantes são capazes de se apropriarem dos conhecimentos por ela ensinados e produzidos, sem levar em consideração tais contradições.

Observa-se que, com a criação de possibilidades de intervenção na natureza, o que historicamente foi elaborado passou a ser transmitido de alguma forma, talvez pouco sistematizada para as gerações futuras. Sabe-se, portanto, que esta transmissão contribuiu para a sobrevivência da espécie como ser biológico e, ao mesmo tempo, garantiu novas elaborações pela humanidade para a passagem de uma perspectiva natural à cultural. Esta questão foi extensamente estudada por autores da Psicologia Histórico-Cultural e será descrita com mais profundidade na subseção subsequente.

A história da educação está ligada com a história mesma da existência humana, se considerarmos que, desde o surgimento da humanidade, vivemos em sociedade e nos aportamos na educação (na forma de atividade humana), como aspecto mediador, para transmitir às gerações futuras o conhecimento acumulado e ainda se partimos do pressuposto de que no momento em que a espécie humana se destaca na natureza e a domina, adaptando-a a si para a sua própria existência, transmitindo por intermédio da experiência o que se sabe aos seus descendentes. Este foi o modelo de educação que atendeu às formas de organizações sociais primitivas. (SAVIANI, 1997)

Contudo, nos modelos antigo (escravista) e feudal (servil), correspondentes à antiguidade e medievalidade<sup>22</sup> respectivamente, constitui-se uma nova forma de organização social, baseada na exploração daqueles que se apropriavam das terras em relação aos que nela

<sup>22</sup> A periodização da História por nós adotada baseia-se nos indícios fornecidos por Marx e Engels (2009a); no que descreve Engels (2010) e, ainda, conforme o que relata Plekhânov (1963, p. 9): “[...] o homem surgiu sobre a Terra por volta de 4.000 antes da era cristã [...]”. Inferimos, portanto, que a antiguidade corresponde ao período compreendido aproximadamente entre os séculos XL (a.C.) e V (d.C.). Esta fase da História inclui o que Engels (2010, p. 37) denominou de “Estágios Pré-históricos de cultura”. A medievalidade corresponde ao período compreendido entre os séculos V e XV (d.C.), até a Revolução Francesa, no século XVIII, sendo demarcando assim o início da modernidade.

trabalhavam para promover o sustento de uma classe que surgiu ociosa, isto é, que explorava o esforço alheio.

Apesar desta capacidade de dominação da natureza (o trabalho) ser considerada a essência humana, a partir da posse da terra, foi possível para a classe que a detinha, viver sem trabalhar. Aos não-proprietários era atribuída a responsabilidade de manterem seus senhores e também garantirem o seu próprio sustento. Este foi o momento em que, junto com o processo de trabalho, a educação também se divide, pois, ao grupo de escravos era destinada a educação para a perpetuação da forma de trabalho subjugado, isto é, para a própria sobrevivência e a de seus proprietários. Aos homens livres era oferecida a educação intelectual, os exercícios físicos e o conhecimento das artes. Desta modalidade de educação originou-se a escola e, o que era antes atividade espontânea e unida ao processo de trabalho, passa a ser sistematizado. É nesta fase que a cisão do processo educativo com o processo de trabalho evidencia-se. (SAVIANI, 2007).

Assim, a escola na sua tradução primeira (grega) significava lazer, tempo livre, ócio e era destinada aos grupos dominantes. Àqueles que não possuíam propriedades e trabalhavam para manter os que detinham as posses de terra não era destinada a educação sistemática, ou seja, educavam os seus descendentes por meio da experiência. (SAVIANI, 1997).

As sociedades humanas conviveram durante muito tempo com estruturas pouco questionadas devido ao que demonstramos ser o pensamento dominante de cada período histórico. Por isto, na antiguidade, pouco se refletia sobre o que hoje defendemos como necessidade de ser superado, a exemplo de conceitos como equidade, desigualdade e injustiça social. Os aspectos sociais e direitos humanos não eram sequer pensados em função da própria organização societária e das formas de pensamento e de conhecimento da realidade, pois a consciência de cada um destes períodos estava relacionada ao que se acreditava ser desígnio ou força natural.

Na sociedade moderna (Século XVIII), algumas características sociais se modificam, pois o modo de produção passou a ser capitalista, a burguesia subordinava o trabalho agrícola ao industrial, baseado nas relações mercantis, o que generalizou uma tendência a trocar também o campo pela cidade e a converter a ciência, antes considerada potência espiritual, em potência material, o que aumentou a necessidade de sistematização do ensino, a ser traduzido pela escola. (SAVIANI, 1997).

Saviani (2000) defende o caráter revolucionário das pedagogias da essência e da existência e pauta-se na história e na filosofia para explicá-las. Na antiguidade, sobretudo a grega, o que era compreendido por “humano” tratava-se apenas dos homens livres. Neste



sentido, os escravos não eram considerados humanos, a essência humana, por seu turno, só era identificada naqueles. A questão do escravismo não se configurava em um problema que devesse ser pensado ou resolvido.

Na medievalidade a essência humana recebeu outra tônica, pois estava unicamente vinculada à criação divina. Assim as diferenças humanas eram justificadas pela providência e o fato de existirem senhores e servos era por esta forma justificado. (SAVIANI, 2000).

Na modernidade, as lutas revolucionárias da burguesia pela tomada do poder marcaram um período de profundas mudanças nesta forma de pensamento, pois sob o argumento da igualdade entre os homens é que se funda esta nova visão do que seria a essência. Modificaram-se os meios de produção (do feudal para o princípio do capitalismo) e com isto o reconhecimento de que os privilégios usufruídos pelo clero e pela nobreza não mais como relações naturais, mas basicamente sociais. A essência desloca-se do divino, para a sua forma humana, o que resultou na mudança da sociedade anteriormente caracterizada como natural, para a forma contratual. O pensamento dos iluministas, principalmente o de Rousseau, influenciou significativamente esta mudança histórica. (SAVIANI, 2000).

A essência foi o principal argumento que pautou a Pedagogia desde então, até o ponto que os interesses da burguesia estivessem sendo contemplados. Contudo, os ideais de liberdade e igualdade geraram a manifestação das classes operárias pelos mesmos direitos. É quando estes interesses entram em contradição e a burguesia passa a negar a história, criando novos argumentos para explicar as capacidades humanas, ou seja, a existência, na qual cada pessoa apresenta diferenças em relação às outras, o que vai caracterizar o potencial, interesses e capacidade de cada uma delas.

No seu escólio acerca da “teoria da curvatura da vara<sup>23</sup>”, Saviani (2000, p. 60) nos convida a “abalar as certezas”, “desautorizar o senso comum” acerca dos embates ideológicos, buscando “demonstrar a falsidade daquilo que é obviamente verdadeiro”. Por esta forma, aportamo-nos na interpretação das relações entre a Pedagogia da existência e da essência para promover a análise histórica da avaliação da aprendizagem escolar, identificando as possíveis contradições e visando a promoção de transformação do que está instituído.

A visão atual que se tem da escola defende que cada indivíduo, por si só e com as capacidades com as quais nasce ou atinge certos níveis de desenvolvimento, é capaz de vencer as dificuldades que o mundo apresenta e assim conseguirá tudo o que pretende. Podemos

---

<sup>23</sup>“Ela [a teoria da curvatura da vara] foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições radicais. Lênin responde o seguinte: ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto’”. (SAVIANI, 2000, p. 37).

afirmar que a ingênua variante popular disseminada de que “querer é poder”, está fundamentada nos ideais de que cada pessoa ao nascer já vem constituída de uma essência pré-determinada.

Por outro lado, os indivíduos tomam contato com as condições sociais que lhes são impostas e que nem sempre são convidados a pensar sobre elas. Estrutura-se uma nova forma de pensamento que é pautado nas oportunidades. Os indivíduos que não possuem estas capacidades, segundo o discurso burguês, não foram dotados das capacidades físicas e intelectuais necessárias para a conquista de seus objetivos ou não souberam aproveitar as oportunidades que lhes foram oferecidas e são relegados a ocuparem a margem do processo educativo.

Todavia, a interpretação análoga que fazemos é que - pautados radicalmente na pedagogia da essência ou da existência, sem estabelecer relações entre ambas - se tem procurado analisar a situação através do seu reflexo. A escola, os alunos, os professores e o próprio sistema de ensino estão todos inseridos em um contexto maior, a sociedade. Deste modo, conforme afirma Saviani (2000, p. 63) carece-lhes a observância da existência: “Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação”.

Duarte (1993) amplia a discussão e afirma que a formação da individualidade humana depende de uma interpretação situada historicamente, na qual as formas de humanização e alienação às quais os homens estão expostos sejam relacionadas aos processos de objetivação e apropriação. Para tanto, é necessário que o conflito entre as pedagogias da essência e da existência seja considerado também como processo histórico, onde as possibilidades humanas estejam ligadas ao que a humanidade criou e ao que pode vir a criar em coletividade.

Para Duarte (1993, p. 8), a sociedade atual está estruturada sobre relações de dominação determinadas pela estrutura capitalista que é composta de grupos e classes de dominados e dominantes. As teorias educacionais críticas aportam-se nesta visão e buscam compreender “com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação.” É notadamente com a Pedagogia Histórico-Crítica que o autor afirma pretender contribuir no sentido de oferecer propostas concretas para esta superação.

Saviani (2003, p. 131) contextualiza a Pedagogia Histórico-Crítica como “movimento pedagógico” que visa “responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante”, cuja formação ocorreu na década de 70 do século XX, em contestação às pedagogias oficiais da época.

No processo de constituição desta teoria pedagógica, seu conceptor promove uma reflexão sobre as teorias educacionais e o problema da marginalidade, que impede o acesso e

inviabiliza a permanência dos alunos na escola. Estas teorias podem ser classificadas em dois grupos: no primeiro, localizam-se as teorias não críticas (tradicional, escola nova e tecnicista); no segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas (a escola como sistema de violência simbólica, a escola como aparelho ideológico de Estado e a escola dualista). (SAVIANI, 2000).

Saviani (2000) enfatiza que as teorias não-críticas estão embasadas na (falsa) crença da autonomia da escola frente aos problemas sociais, como se esta fosse capaz de resolver sozinha os referidos problemas; enquanto que para as teorias crítico reprodutivistas a escola apenas reproduz a sociedade e os seus problemas ligados às relações de produção (dominação e exploração). Para esta segunda teoria, o caráter segregador permanece. Ao analisar as duas, obtém-se como resultado a passagem de um estado de ilusão para outro de impotência; as contradições do real, provocadas pelas relações de produção nas teorias não críticas são sacrificadas pela (suposta) harmonia e nas teorias não críticas pelo aprisionamento, uma vez que não há como se libertar da opressão dominante devido à falta de consciência. Por esta forma, o autor reitera a possibilidade de conceber uma teoria que perceba a escola como instrumento que possa contribuir para a superação dos graves problemas sociais.

Esta teoria justifica-se porque:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2000, p. 31).

O quadro da educação brasileira iniciou a sua configuração já no período colonial sob forte influência da igreja católica, especificamente com os jesuítas e prosseguiu até 1759, quando estes foram expulsos pelo Marquês de Pombal, iniciando outro longo período aportado na educação tradicional, de orientação leiga e inspirada no liberalismo clássico. (SAVIANI, 2003).

Na década de 20 do século passado, a influência recebida foi da escola nova, inspirada nos ideais humanistas que somente foi enfraquecida no período da ditadura militar, momento em que a pedagogia tecnicista, “centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, se consolidou.” (SAVIANI, 2003, p. 90).

Em meados da década de 70 do século XX, educadores descontentes com o modelo educacional oficial e, influenciados por trabalhos, sobretudo de autores franceses, que fomentavam sérias críticas ao sistema capitalista e suas determinações, passaram a questionar

tais modelos e, a partir de 1979, o educador Dermeval Saviani propõe uma nova Pedagogia que não apenas demonstrasse descontentamento, mas que promovesse reflexões e ações concretas para a superação desta condição. Assim, constitui-se a Pedagogia Histórico-Crítica baseada na dialética como “[...] teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico.” Segundo o seu criador:

[...] pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2003, p. 88).

Para tanto, é necessário que os alunos sejam conduzidos pelos professores a reconhecerem a importância dos conhecimentos científicos adquiridos na escola e que sejam capazes de adequá-los às necessidades que se apresentam em sua prática social; o que exige uma nova perspectiva, tanto sobre estes conteúdos, quanto sobre a sociedade. Desta forma, a escola deverá oferecer o conhecimento como elemento teórico-prático para a transformação dos agentes e da própria sociedade. (GASPARIN, 2002).

A proposta de investigar a avaliação da aprendizagem escolar a partir desta concepção crítica da Educação pressupõe que a escola mobilize os seus agentes para analisarem as suas atividades concretas, reflitam a partir de posições teóricas consistentes e que os considerem sob as condições históricas nas quais estão inseridos, para por meio de avaliações acerca destas condições retornem à atividade com vistas a procederem à tomada de decisões com qualidade.

Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2002) indica o caminho a ser seguido pelos professores, devendo-se levar em consideração as três fases do método dialético. Inicialmente é preciso observar que a atividade educativa inicia-se fora da escola. Existe uma realidade social que precisa ser lida criticamente, por assim dizer, as proposições pedagógicas partirão da realidade social dos alunos, passarão para as especificidades pedagógicas e posteriormente em uma composição dialética, volta para esta totalidade social.

A segunda fase, teorização sobre a prática social, consistirá em exortar os alunos a pensarem sobre as suas vivências e elaborarem saberes científicos sobre aquilo o que sabem, compreendendo a essência dos conteúdos para, a partir da passagem do senso comum para um conhecimento teórico-científico, sejam capazes de compreender melhor a realidade em que vivem.

A terceira fase, transformação da prática. Após o trabalho com as abstrações, a maneira de enfrentar a problemática que se apresenta no contexto social é outra, pois os recursos que os alunos possuem estarão de certa maneira ampliados.

É importante destacar que nenhuma das formas propostas para a condução deste processo pode estar dissociada dos seus fundamentos, ou seja, da dimensão dialética da realidade. Isto significa que a realidade sempre se apresentará como mutável, contraditória, repleta de tensionamentos e que precisará de constantes processos avaliativos para ser interpretada. Saviani (2003) alerta que o ponto de chegada, isto é, os objetivos que se pretende alcançar devem ser claros para a escola, mas o ponto de partida jamais estará dado. E o ponto de chegada deve contemplar a cultura como um todo e em todos os seus aspectos - sociais, políticos, intelectuais, econômicos, artísticos, filosóficos, religiosos, enfim todo o patrimônio que a humanidade conseguiu constituir - o que envolve as elaborações humanas acessíveis a todos os seres humanos.

Sobre a Pedagogia, Saviani (2003) faz a importante consideração de que o maior objetivo desta ciência deve ser encontrar métodos e processos que transformem o saber elaborado em saber escolar; é a apropriação destes métodos pela escola que irá possibilitar o crescimento intelectual dos alunos. E, a despeito da importante contribuição da Pedagogia geral como um ramo responsável por envolver a cultura e as elaborações humanas, destacamos suas conclusões acerca da Pedagogia escolar:

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. [...] A pedagogia escolar [está] ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a esta finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. (SAVIANI, 2003, p. 75).

Esta é uma resposta do autor para as críticas imputadas à Pedagogia Histórico-Crítica já na sua primeira fase de elaboração, pois os adeptos da escola nova argumentavam que se estaria retornando com os princípios da escola tradicional e que esta seria uma teoria conteudista<sup>24</sup>. O autor demonstra com sua argumentação que o conhecimento ocorre em todos os campos da vida humana, mas é função da escola a responsabilidade de sistematizá-lo e disponibilizá-lo às novas gerações, sempre com o compromisso de contribuir para novas formas de pensamento crítico com vistas a repensar a atuação destes agentes em determinado modo de produção hegemônico.

<sup>24</sup>De acordo com Saviani (2003, p. 72), por volta de 1983, esta concepção pedagógica estava em franco processo de consolidação e na tentativa de buscar o redimensionamento da didática, o educador brasileiro José Carlos Libâneo a nomeia de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Este fato provavelmente suscitou tais críticas a respeito.

Além de proposições educacionais que viabilizem a inserção de indivíduos preparados a atuar como sujeitos intervenientes em seu meio social, a escola deve buscar colocar-se como mediadora entre o indivíduo e a sociedade, visando à promoção desta humanização. Por isto, propugnamos a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para pensarmos sobre este processo.

### **1.3.2 A Psicologia Histórico-Cultural**

Conforme anunciamos na introdução deste trabalho, adotamos o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, por acreditarmos numa concepção de mundo, de homem e da sociedade que ultrapassa a análise individualizada e naturalizante, proposta por algumas vertentes das ciências que estudam o comportamento humano, pois a história nos mostra que os homens são seres ativos e capazes de promover mudanças significativas em seu curso, mas esta atitude depende da interpretação crítica dos seus condicionantes.

Criada pelos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev - logo após a grande Revolução Russa, em 1917 - esta teoria constituiu-se com base nos princípios do materialismo histórico-dialético e na filosofia proposta por Marx e Engels que defendiam, dentre outras importantes ideias, que o homem se distingue dos outros animais pelo trabalho, ou seja, pela capacidade, desenvolvida historicamente, de intervir na natureza para a garantia de sua existência (MARX; ENGELS, 1991). Contudo, esta intervenção depende indubitavelmente da produção material e social da existência humana, pois, no momento em que o homem intervém na natureza, muda a si próprio. Assim, o trabalho é a própria produção da consciência humana.

A diferença da história de vida dos psicólogos soviéticos em relação aos seus contemporâneos europeus e americanos demonstra a importância da influência que o contexto social e histórico exerce para a mobilização de comportamentos novos, pois, a Revolução propiciou o crescimento intelectual em meio a necessidades extremas, o que favoreceu a descoberta de novas possibilidades condicionadas por estas necessidades.

A situação vivida na Rússia revolucionária era significativamente diferente do ambiente estável vivenciado por outros países no mesmo período. Este aspecto é relatado por Luria (1992, p. 23), quando, referindo-se aos psicólogos americanos e europeus, reconhece seus “dons pessoais e extraordinários” e afirma que: “Como outros bons cientistas, realizaram descobertas importantes. Mas muitos passaram suas vidas num ambiente externo relativamente calmo e constante.”

Antes da Revolução Russa a organização social estava condicionada ao regime tsarista que impunha condições cujos reflexos afetavam o sistema educacional e consequentemente à vida cotidiana das pessoas daquele país:

As opressivas restrições do período tsarista são de difícil compreensão para as pessoas modernas. A sociedade na Rússia pré-revolucionária era composta por classes rigidamente divididas: trabalhadores e camponeses, intelectuais (médicos, professores e engenheiros), comerciantes e homens de negócios, e a alta classe (a aristocracia e os altos funcionários governamentais). A natureza repressiva do regime se refletia no sistema educacional, elaborada para assegurar que cada um permanecesse em seu lugar "natural" e que nada mudasse. Para ter certeza disto, o Ministério da Educação determinou que o ginásio e as escolas preparatórias para o ginásio "fossem esvaziados da frequência de filhos de condutores, criados, cozinheiros, lavadeiras, pequenos comerciantes e outras pessoas de situação semelhante, cujas crianças, excetuando-se talvez as extraordinariamente dotadas, não devem ser encorajadas a abandonar o ambiente social a que pertencem". (LURIA, 1992, p. 24).

A instabilidade que um evento desta natureza provoca foi um dos principais aspectos mobilizadores para questionamentos acerca das relações históricas e, consequentemente, humanas naquele período. Os impactos causados pela Revolução resultaram em mobilizações nas organizações sociais e políticas, influenciando também os meios científicos na busca por respostas para as questões, inicialmente amplas, conforme traduz Luria (1992, p. 26):

Estas discussões acerca da história contemporânea também envolveram-se com certas questões relativas ao papel do homem na conformação da sociedade: de onde vêm as idéias sociais? Como se desenvolvem? Como se alastram? Como podem tornar-se uma força motriz do conflito e das mudanças sociais?

O material disponível na época não oferecia muitas alternativas para se estudar a Psicologia de forma a contribuir com respostas claras às necessidades da Rússia revolucionária, pois esta ciência era fortemente influenciada pela filosofia e psicologia alemãs. A psicologia científica surgiu praticamente de forma simultânea na Alemanha - tendo como expoente à época Wilhelm Wundt que fundou o primeiro laboratório experimental, no ano de 1879, em Leipzig - na Inglaterra, com Francis Galton; nos Estados Unidos, representados por William James e, na Rússia por Vladimir Bekterev. (LURIA, 1992).

Os cientistas que se ocupavam do estudo do comportamento humano desenvolviam as suas pesquisas na busca pelos elementos básicos da mente e suas possíveis combinações o que, apesar de todo o controle nos laboratórios, não ofereciam respostas claras para o problema, pois os cientistas não chegavam a um acordo sobre o que efetivamente poderia ser caracterizado como elementos básicos de fato. (LURIA, 1992).

Nos relatos de Luria (1992) sobre a sua própria formação como psicólogo, são citados alguns estudiosos da época, a exemplo de Wilhelm Wundt, que centrava a sua interpretação

acerca do comportamento na experiência imediata. Este estudioso manifestava ideias associacionistas e realizava os seus experimentos rigorosamente controlados em laboratórios, mas não havia possibilidade de compreender como estes comportamentos se justificariam na realidade, pois eram estudados de forma isolada.

À procura de meios que estivessem mais vinculados à realidade, Luria (1992, p. 28) encontrou algumas respostas no trabalho de Dilthey, cujos estudos pautavam-se na investigação das motivações, princípios e ideias do homem e as suas relações com a vida prática. Para Dilthey (*apud* LURIA, 1992), o homem deveria ser visto como um sistema “dinâmico e unificado”, mas as leis se detinham a descrever e não a explicar o comportamento humano por meios fisiológicos. Para este estudioso, a Psicologia tratava-se de uma ciência social, diferentemente da abordagem natural adotada anteriormente por outros sistemas psicológicos vigentes à época.

Luria (1992, p. 28) relata ainda que os críticos de Dilthey questionavam o paradoxo existente entre as leis relativas à ciência natural (“nomotéticas”) e o pensamento relacionado às ciências humanas (“idiográfico”). As primeiras tratavam de generalizações que se aplicavam a uma multiplicidade de eventos individuais, por exemplo, as leis que descrevem a queda dos corpos, em geral, também descrevem a queda de um corpo em particular. Já o pensamento idiográfico estudaria as pessoas individualmente.

Outra forma de interpretação do comportamento humano citada por Luria (1992, p. 29) é o método associativo no estudo dos conflitos emocionais, desenvolvido por Freud, que investigava por meio da Psicanálise, as origens das necessidades humanas complexas. Para Luria, apesar de ter estudado extensamente este sistema e de ter montado um laboratório em Kasan, sua cidade natal, seria equivocado tentar capturar "a realidade concreta do fluxo de idéias" a partir de uma ciência pautada nas profundezas da natureza biológica.

Luria (1992) afirma ter se interessado também pelo estudo dos processos psicológicos por métodos objetivos, propostos por Jung e pela descrição das formas concretas do processo psicológico de William James. Mas o que mais o impressionou foram os estudos de Bekhterev e Pavlov para a adoção de abordagens objetivas a problemas que os psicólogos só podiam discutir subjetivamente. Bekhterev criou os primeiros laboratórios psicológicos, em 1880, na Rússia, para o estudo da reflexologia e Pavlov, aprofundou os seus experimentos com o objetivo de medir os processos de excitação e inibição do sistema nervoso central, que medeiam o caminho entre um estímulo periférico e o reflexo da salivação, iniciando assim uma teoria do condicionamento.



Outro importante estudioso do comportamento que se destacou na Rússia foi Chelpanov, filósofo e lógico mentalista de concepções idealistas. Este cientista fundou, em 1911, o Instituto de Psicologia em Moscou - nos moldes dos estudos de Wundt e pautado na psicologia empírica - e escreveu a obra *Cérebro e Mente*, que visava estabelecer a relação entre a experiência subjetiva e o mundo material. Acreditava que um enfoque materialista da mente seria inútil e foi apoiado por Pavlov na exclusão dos estados subjetivos. (LURIA, 1992).

Estes paradoxos de ideias advindos, sobretudo, da discussão entre subjetivismos e objetivismo, resultaram na renúncia de Chelpanov da direção do Instituto de Psicologia de Moscou, em 1923, lugar assumido por Kornilov, reatologista, naturalista e mecanicista que afirmava filiar-se à concepção materialista baseada em Marx, a partir de seus estudos para a mensuração da duração de reações motoras. De acordo com Luria (1992), para este fim, Kornilov criou diversos laboratórios, a exemplo de um laboratório para medir as reações visuais (percepção), um de reações mnemônicas (memória), outro de reações emocionais e tantos quantos fossem possíveis com a finalidade de aplicar a sua interpretação do que seriam métodos materialistas para o estudo do comportamento.

No início do século XX, a Psicologia esteve vinculada basicamente à compreensão da mente por meio da experiência imediata. A constituição da Psicologia Histórico-Cultural contou com um longo processo de análise aos outros sistemas psicológicos até então existentes.

O encontro dos precursores desta ciência deu-se em 1924, no Segundo Congresso Psiconeurológico, em Leningrado. O Congresso havia sido promovido por K. N. Kornilov, cuja equipe Luria passara a integrar um ano antes, quando conheceu Leontiev. Conforme relatamos acima, a proposta do trabalho com pesquisa e ensino centrava-se na reconstrução da Psicologia sob as bases marxistas. Contudo, os estudos e as pesquisas até então realizados buscavam a compreensão do comportamento por meio da reatologia em contraposição à psicologia subjetiva. (LURIA, 1992).

Quando Vygotsky chegou em Moscou, eu ainda estava realizando experimentos com o método motor combinado junto com Leontiev, um antigo aluno de Chelpanov com quem estou associado desde então. Reconhecendo suas raras habilidades, Leontiev e eu nos regozijamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a "troika". (LURIA, 1992, p. 44)

Cabe lembrar que cada um dos cientistas que compuseram o grupo já vinha realizando estudos na tentativa de articular a Psicologia ao cotidiano das pessoas, fosse por meio do método motor combinado (reações emocionais e motoras), pelo estudo de reações emocionais

por meio de testes aplicados em criminosos, pela aplicação de métodos objetivos ao estudo de situações emocionais ligados à vida cotidiana em geral ou ainda a partir de estudos sobre a afasia e o desenvolvimento infantil.

Vigotski era crítico literário, havia lecionado em um colégio de professores em Gomei, uma cidade localizada do interior da Rússia, onde se vinculou à Psicologia acadêmica e a partir dela manteve contato com crianças que sofriam de defeitos congênitos. Estudava a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, desenvolveu pesquisas para o estudo da consciência por métodos objetivos, realizou análises psicológicas de personagens (fábulas, romances), estudos sobre os efeitos da linguagem nos processos de pensamento e teceu uma revisão crítica da história e do *status* da psicologia no seu país e no resto do mundo. (LURIA, 1992).

A chegada de Vigotski ao grupo, fortaleceu as pesquisas e contribuiu para que seus integrantes definissem a meta em comum com maior clareza, isto é “a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos”. (Luria, 1992, p. 45). Neste contexto, a “troika” elaborou as primeiras sínteses que determinaram os rumos para a consolidação de uma nova abordagem em Psicologia.

Para os autores, a Psicologia não possuía leis universais elaboradas, era vista como ciência natural e apresentava o paradoxo subjetivismo *versus* objetivismo. Com isto, os eventos psicológicos complexos eram reduzidos a mecanismos elementares. “Desconsiderava-se o ‘sentido’ ou ‘significado’ dos estímulos complexos” externos por não conseguirem controlar e laboratórios todas as reações complexas do comportamento humano. (LURIA, 1992, p. 45).

Tais métodos, apesar de importantes, promoviam a exclusão dos processos psicológicos superiores como: a ação consciente, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Para os psicólogos de ciências naturais e os psicólogos fenomenológicos, as funções psicológicas complexas, as mesmas que distinguem o ser humano dos outros animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam desmembrado artificialmente a psicologia. (LURIA, 1992, p. 46).

Para Leontiev (1978b), a Psicologia Histórico-Cultural surgiu como reação para o problema do pluralismo metodológico enfrentado há quase um século pela Psicologia, o que a dividia em diversas vertentes, humanística e natural, descritiva e explanatória, cuja preocupação com os métodos provocava o desaparecimento do sujeito. A psicologia soviética enveredou-se por uma via mais científica, ao mesmo tempo em que continuava a busca pela interpretação crítica das outras formas de compreensão da consciência humana. Esta busca esteve acompanhada da tentativa de se evitar além da adoção de conceitos biologizantes,

idealistas e mecanicistas; evitar também o isolamento científico e a possibilidade de incitar o fomento de apenas mais uma escola ao lado das outras que a precederam. Os psicólogos soviéticos tinham clareza de que a psicologia cumpria uma função ideológica e servia aos interesses de classes, aspecto que reverbera até os dias atuais.

Em questionamento às formas vigentes de estudo do comportamento humano pautado nas ciências naturais que apenas descreviam os processos de desenvolvimento humano, incluindo o estudo da consciência, por meio de experimentos controlados em laboratório, a “troika” buscou, sobretudo por influência direta de Vigotski, descobrir a realidade estrutural do comportamento complexo, que pudesse ser estudada por meios objetivos. (LURIA, 1992).

Leontiev (2004) esclarece que, para Vigotski, somente seria possível compreender os complexos fenômenos da vida psíquica do homem, dentre estes a consciência, a partir de uma psicologia objetiva, marxista, capaz de partir da realidade material e concreta e assim afirma:

A idéia de Vigotski era clara: os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem. (LEONTIEV, 2004, p 438).

Sob as influências das concepções marxistas, os criadores da Psicologia Histórico-Cultural projetavam em uma nova psicologia que considerasse mais do que os processos de conhecimento do homem a partir de reações biológicas ou comportamentais isoladas, como vinham fazendo os cientistas que tentavam descrever o comportamento humano. Com esse intuito, procederam a um estudo detalhado dos sistemas psicológicos da época que adotavam a experiência imediata como o objeto da Psicologia e refutaram as teorias que defendiam os estudos psicológicos experimentais encerrados apenas em laboratórios, cujos dados levantados eram desconectados da realidade e as concepções idealistas que acreditavam em características inatas do pensamento.

Para Vigotski (2004b, p. 417): “Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a sociedade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade.”. Desde a sua gênese esta nova psicologia buscava solidificar-se em bases científicas, com vistas a uma nova sociedade que já estaria se desenhando a partir de uma história de lutas e revoluções<sup>25</sup>.

<sup>25</sup>Knox (1996) revela que o próprio Vigotski viveu longos períodos de privações e dificuldades materiais, inclusive sem ter um lugar estruturado para morar, tendo que se instalar no subsolo do Instituto de Psicologia em decorrência das consequências advindas da instabilidade política ocasionadas pela Revolução Russa e guerra civil, nos anos subsequentes; o que o envolveu diretamente nos problemas sociais de sua época, a exemplo das inúmeras crianças órfãs ou incapacitadas que precisavam de instrução e preparo para se tornarem produtivas. Além das dificuldades para acessar livros que o fundamentassem na concepção de sua vasta obra. Outro aspecto relevante foi a tuberculose que limitou os seus estudos e o levou à morte aos trinta e sete anos.

Assim, o “ambicioso” objetivo da “troika”, conforme anuncia o próprio Luria (1992, p. 45): “[...] era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos.” Os pressupostos deste novo sistema consistiam em sintetizar as abordagens psicológicas consideradas conflitantes da época defendidas tanto pelos naturalistas, quanto pelos fenomenologistas.

Para tanto, os teóricos soviéticos relacionaram os estudos acerca da natureza dos fenômenos psicológicos, que encontraram na Psicologia alemã, aos estudos pavlovianos sobre os reflexos como “forma material da mente”. Contudo tais estudos não “refletiam a realidade estrutural do comportamento complexo, ou das propriedades dos processos psicológicos superiores.” (LURIA, 1992, p. 47). Suas conclusões pautavam-se na premissa de que as propriedades de um sistema deveriam ser analisadas como algo mais complexo do que apenas a soma das partes que o compõe, isto é, não seria apenas compartimentando o todo em partes que obter-se-ia respostas qualitativas para este sistema.

Outra importante conclusão a que chegaram foi a de que: “[...] comportamentos aparentemente semelhantes não refletem necessariamente os mesmos mecanismos psicológicos.” (LURIA, 1992, p. 47). Para a análise de pessoas com características diferentes, (idades ou culturas) é preciso aprofundamento para além das aparências, somente assim pode-se verificar possíveis fatores condicionantes do comportamento.

Inspiraram-se em Piaget para estudar as relações entre a linguagem e o pensamento e encontraram divergências na interpretação destes estudos, principalmente devido às diferentes concepções de desenvolvimento. Para os psicólogos soviéticos, o pensamento possui uma capacidade planejadora e sintetizadora. Relacionando estas concepções ao pensamento marxista

Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobrissemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar uma certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (LURIA, 1992, p. 48).

Dentre os principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural destacamos aqueles que consideramos fundamentais para uma aproximação de processos avaliativos que

conduzam os homens ao desenvolvimento da consciência. O primeiro deles está relacionada à importância de uma visão totalizante a respeito da sociedade:

Da mesma forma que a dinâmica de uma sociedade viva não representa uma totalidade simples e uniforme, e que a sociedade mesma é seccionada em diferentes classes sociais; assim, durante um período histórico determinado, não se pode dizer que a composição das personalidades humanas represente algo homogêneo, unívoco. A psicologia, ao levar em conta o fator elementar da tese geral aqui recém-anunciada, só pode ter uma conclusão direta: confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado. (VIGOTSKI, 2004a, p. 3).

Essa visão totalizante tem na escolarização um fator de grande importância. Isso porque, como nos aponta Facci (2007), esta perspectiva teórica atribui grande valor à escola, que deve tomar como ponto de partida o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, para posteriormente transformá-lo em conteúdos curriculares, como principal forma de oferecer aos indivíduos as condições adequadas e necessárias para a sua humanização. E a defesa não é o mero ensino de conteúdos, mas também que seja possível estabelecer relações entre eles e deles com o mundo.

Sobre essa consciência a ser formada a partir da apropriação do real, a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios a partir da interpretação vigotskiana acerca do conhecimento objetivo, para a qual os conceitos vão do concreto, que Vigotski chamou de conhecimentos espontâneos ou cotidianos, para o abstrato resultando na capacidade de pensar e realizar as abstrações. Isto é, parte-se do concreto para o abstrato. Com esta premissa, conclui que a aprendizagem precede o desenvolvimento. (LEONTIEV, 2004).

Leonel (2008) enfatiza que, no interior do debate sobre teorias e práticas pedagógicas, é preciso buscar o entendimento de que prática escolar e prática social estão estreitamente relacionadas, considerando que é neste campo em que as Pedagogias acontecem. Destarte, há que ser esclarecido o conceito de cada uma destas práticas, pois a primeira é facilmente compreendida, dado o contexto ao qual a expressão própria do termo indica. Mas o conceito de prática social, frequentemente, é interpretado pelo meio acadêmico como relações sociais, ou interação social. No entanto, prática social:

Refere-se a uma forma histórica de organização, que os homens estabelecem entre si para a produção de suas necessidades materiais, impregnada de pedagogia informal e assistemática, porém inseparável do processo histórico no qual os homens transformam a realidade circundante ao mesmo tempo [em] que se transformam. Assim como, na pedagogia escolar, a escola ensina, na pedagogia da prática social, a vida ensina. Estas duas pedagogias deveriam convergir para a mesma direção, de tal modo que a pedagogia da prática social fundamentasse a pedagogia escolar se a

função da escola fosse instruir e não educar. Mas isso não acontece, porque o fazer escolar se mantém distante dos processos históricos reais e muito próximo da função moralizadora da escola. (LEONEL, 2008, p. 16).

Temos, pois, que a escola é um espaço de sistematização de conhecimentos para o desenvolvimento da consciência dos homens com o objetivo de transformação de si mesmos e da sociedade, mas não é o único, pois ela não é autônoma e está inserida em um contexto maior. É preciso o desenvolvimento de consciência crítica para que a superação aconteça.

Relacionando a defesa dos autores soviéticos, anteriormente anunciada acerca da totalidade como uma realidade que vai além da soma das partes, inferimos que, diante da cisão provocada pela divisão do trabalho, pessoas e instituições sociais estão fragmentadas, encerradas em si mesmas; este aspecto é condicionante para que as transformações deixem de acontecer. Exemplo disto é o que ocorre entre família e escola que se confundem com as tarefas de instruir e educar, resultando no equívoco (troca) de funções, responsabilidades e atribuições. Este é apenas um dos problemas dentre tantos outros graves problemas sociais dentro e fora da escola cujas soluções estão longe de serem encontradas sem o desenvolvimento do potencial avaliador dos homens em coletividade.

Apesar da indubitável filiação dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural ao materialismo histórico-dialético visando à transformação social, a partir dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, as influências de diversas tendências pedagógicas, embasadas nos princípios filosóficos neoliberais nas escolas brasileiras, advindas, sobretudo, com os ideais escolanovistas, provocaram diversas interpretações equivocadas acerca do método e, sobretudo, da visão de homem, de mundo e de sociedade às quais Vigotski defende em sua extensa e complexa obra.

Tuleski (2008, p. 64) pondera que as várias leituras realizadas sobre a obra de Vigotski podem ser consideradas incompletas, uma vez que “adotar o ponto de vista histórico significa admitir que não se tiram leituras dos textos de psicologia, simplesmente, mas que a leitura se constrói a partir das questões postas pelos homens historicamente determinados.” Por este motivo, entendê-la na atualidade apresenta-se como uma dificuldade devido à fragmentação entre o fazer e o pensar. Não há como compreender a totalidade analisando-se apenas partes ou áreas do conhecimento sem considerá-las relacionadas entre si. É preciso avaliar as lutas empreendidas pelos homens e as formas sob as quais estes constroem a sua existência material.

Em “*O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*”, Vigotski (2004b, p. 203) visualiza a necessidade premente de uma Psicologia que garanta a

demarcação de um caminho que possibilite o “desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais.”

O autor parte de alguns pressupostos já formulados – aos quais atribui relativa importância pelo fato de serem históricos – mas afirma que seria preciso superá-los e cita algumas tradições constituídas que contribuíram de maneira restrita para a composição de uma ciência geral em Psicologia, a exemplo do conceito de inconsciente, seja tomando-o como manifestação a patologia para a compreensão do homem normal ou o contrário. Outro exemplo em relação à questão metodológica citado por Vigotski nesse texto é o de tomar o estudo do comportamento humano partindo do estudo com animais. A principal premissa desta forma de compreensão do comportamento humano é a de que estudando as formas de comportamento animal é possível compreender o homem. Sobre esta concepção, Vigotski (2004b, p. 206) assevera que: “O pesquisador nem sempre deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso.”

Neste caso, o princípio metodológico do qual partem os autores da Psicologia Soviética visa à compreensão de processos inferiores, a partir dos superiores, suplantando a crença de que o estudo das formas inferiores de comportamento poderia dar respostas para as estruturas mais complexas. Esta conclusão baseia-se fundamentalmente na teoria de Marx sobre os conceitos de classe social e luta de classes, isto é, a análise das formas capitalistas permite conhecer as estruturas sociais anteriores, as relações sociais que predominaram (e ainda predominam) em cada período histórico, inclusive aquelas que já desapareceram.

Ao pensar na avaliação como forma de acompanhamento, cabe uma relação com os objetivos planejados e que se pretende alcançar com o percurso, ou seja, partindo de uma *zona de desenvolvimento próximo* do aluno, pretende-se chegar a uma nova condição (mais elaborada), conforme indica o autor: “O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece o final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular.” (VIGOTSKI, 2004b, p. 208).

Traduzimos esta significação para o campo da avaliação, pois, seguindo este princípio metodológico e nos apropriando das atuais formas que a instituição escolar opera para avaliar, além de conhecermos os fundamentos avaliativos utilizados, poderemos retornar aos princípios do pensamento e sua influência nos processos de objetivação/apropriação e na formação da consciência, para descobrirmos as formas adequadas de sua estruturação, o que Duarte (1993) denomina “individualidade para-si”.

Deste modo, a obra citada (VIGOTSKI, 2004b, p. 52) contribuiu para que buscássemos a compreensão do processo de constituição do pensamento não apenas em conteúdo, mas em forma, pois nela Vigotski traça um caminho metodológico de constituição da Psicologia como ciência geral do comportamento e o aplica. O autor trabalha com fatos determinados pela história da Psicologia e se ocupa de analisar o conteúdo e os limites das vertentes psicanalítica, reflexológica, e experimental e considera tais sistemas e suas tendências, oposições e condicionamentos reais e não abstratos para a compreensão da necessidade de uma ciência de pressupostos mais abrangentes. O autor acreditava que o que iria fornecer subsídios para a obtenção de uma “idéia clara da essência da psicologia individual e social” seria “a própria realidade científica e não os raciocínios abstratos”.

Para ele o “germe” de uma psicologia capaz de unir o estudo do indivíduo e da sociedade em uma única ciência, estabelecendo pressupostos pautados na realidade objetiva, fundando assim uma psicologia geral e não apenas em disciplinas, deveria ter suas regras extraídas por um viés metodológico baseado “[...] no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos [...]”. (VIGOTSKI, 2004b, p. 52).

Vygotsky e Luria (1996, p. 51) demonstram a complexidade dessa ciência, ao explicarem que o processo evolutivo do homem cultural é resultante de um longo período de ‘transformação biológica que durou milênios<sup>26</sup>, esta forma de comportamento decorre exatamente o resultado de três linhas de desenvolvimento: “a evolutiva, a histórica e ontogenética”.

Cada uma destas linhas se interpõe às demais não havendo linearidade, mas processos de evolução que estão sobrepostos. A primeira linha é marcada pelo que os autores denominam de “invenção” pelos macacos antropóides, o que é considerada como o fim da etapa orgânica de desenvolvimento do comportamento. A segunda linha está relacionada ao trabalho e à fala (linguagem) executados pelos homens primitivos para controlar o próprio comportamento, bem como do seu grupo. A esta etapa já se atribui a denominação de histórica ou cultural. A terceira linha evolutiva é o próprio desenvolvimento da criança, onde pode ser observado “[...] o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais.” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 52).

---

<sup>26</sup>Plekhanov (1963, p. 9) lembra que a ciência moderna admite a presença do homem na Terra há, pelo menos 200.000 anos.



Assim, dentre as várias formulações dos conceptores da Psicologia Histórico-Cultural e de outros autores que se dedicam a interpretar o comportamento humano pautados no desenvolvimento sócio-histórico dos indivíduos, destacamos outros pressupostos que consideramos fundamentais.

Meira (2007, p. 41) anuncia que:

[...] o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumento materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis.

Portanto, a compreensão de cada elemento do conjunto destas formulações merece esclarecimento para que possamos desenvolver uma interpretação de como pode ser identificada a capacidade avaliativa dos homens no contexto da Psicologia Histórico-Cultural.

Para Vigotski, a formação individual acontece a partir das relações que os indivíduos conseguem estabelecer com o seu grupo social. Todavia, esta concepção supera a visão dicotômica defendida pelas torias objetivistas e subjetivistas da Psicologia. O homem não recebe passivamente influências do seu meio social, nem tão pouco desenvolve o pensamento a partir de processos de maturação biológica. (MEIRA, 2007).

Os processos de formação do pensamento do homem cultural se diferenciam das formas de pensamento infantil. Para o primeiro, o pensamento cumpre funções bem mais complexas e não se contenta com respostas fantasiosas e sem conexão com a realidade. Já a criança se satisfaz com respostas imediatas que não precisam justificar a uma cadeia de questionamentos, isto significa que há uma diferença entre os recursos utilizados por um e por outro para a solução de problemas. De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 161), o pensamento:

[...] *organiza nossa adaptação ao mundo em situações particularmente difíceis.* Regula nossa atitude diante da realidade em condições particularmente complexas em que o simples instinto, ou hábito, é insuficiente. Desse ponto de vista, a função do pensamento é adaptar adequadamente ao mundo; a forma [que o pensamento assume]<sup>27</sup> é a organização de nossa influência sobre o mundo. Essa função determina toda a construção de nosso pensamento. A fim de que o pensamento torne possível uma influência eficiente sobre o mundo, ele deve funcionar com um máximo de precisão: deve ser fiel à realidade, sem fundir-se com a fantasia. (Grifos dos autores).

O entendimento de como se forma este pensamento, bem como as formas de condução da criação de novas estruturas de pensamento pela criança, apresentam-se como desafio para

<sup>27</sup> Interpolação dos tradutores.

os professores, para que possam contribuir com os processos de avaliação pela criança, provocando novas formas de comportamento.

A partir da teoria da atividade, extensamente trabalhada por Leontiev e discutida na seção que trata da avaliação como atividade humana; a formação humana dependerá de elaborações internas como resultado das percepções e relações externas:

O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiossincrasias. Desta forma, a análise da atividade nos conduz aos temas tradicionais da psicologia. Agora, no entanto, a lógica da investigação é invertida: o problema da aparência dos processos psíquicos torna-se o problema de sua origem, de seu eliciamento através daquelas conexões sociais nas quais o ser humano entra no mundo objetivo. (LEONTIEV, 1978b, p. 9).

A formação humana se dá pelo contato com os outros homens, disto decorre um esforço para empreender a sua atividade em processos de interdependência. Não há outra via para que a personalidade se forme. Esta relação se estabelece por meio da formação de sistemas de signos, instrumentos psicológicos advindos de uma capacidade que somente os humanos possuem que é a concepção da linguagem. (MEIRA, 2007).

Luria (2001, p. 27) afirma que a “[...] linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social.” É por meio da linguagem que o homem atribui sentido aos objetos e situações, estabelece relações, transmite informações, reproduz a sua realidade, formula abstrações e promove generalizações. Mas a linguagem não aparece inicialmente para a criança na sua forma complexa e sistematizada.

Apesar de argumentos pouco precisos acerca do surgimento da palavra na pré-história, acredita-se que os sistemas de comunicação, cuja palavra é a célula central, tenham surgido em processos de trabalho, isto é, na própria relação do homem com a natureza (trabalho) sob uma estrutura *simprática* (em atividade com a prática concreta, imediata). (LURIA, 2001).

Para o autor, a despeito da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) não repetir a filogênese (desenvolvimento da espécie), o desenvolvimento da linguagem na ontogênese não se dá nos processos de trabalho, mas nos processos de assimilação (inicialmente pela criança) do que já foi formulado pela humanidade e em decorrência da experiência adquirida na comunicação com os adultos e cumpre um caminho parecido com o da filogênese para a estruturação de um sistema *sinsemântico*: “[...] sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação.” (LURIA, 2001, p.29).

O desenvolvimento da linguagem, como sistema complexo, conduz o indivíduo que dela se apropria tanto à nomeação dos objetos na sua forma imediata, como também cria meios para as significações a partir de sua referência objetal. Dela partem novos processos de classificação, generalização, análise, categorização e em função de todos estes processos anteriores, a linguagem por meio da palavra, permite ao homem ir além de sua experiência imediata e contribui significativamente com a promoção da consciência, a formação dos conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pelo estabelecimento das relações com os outros seres humanos.

Em conformidade com a Psicologia Histórico-Cultural, algumas funções psicológicas, a exemplo das operações sensório-motoras, a percepção e a atenção, são fortemente afetadas pela relação entre o uso de instrumentos e a fala: “[...] a percepção de uma criança, porque ela é um *ser humano*, não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana.” (VIGOTSKI, 2008, p. 21).

Estas funções também não são desenvolvidas naturalmente, elas dependem da história social para se constituírem, exemplo desta afirmação é o desenvolvimento de determinados sentidos no homem primitivo que não são possíveis no homem cultural adulto (a acuidade auditiva e visual nas empreitadas de caça, o olfato para a identificação de alimentos na floresta, bem como a orientação, sem o uso de instrumentos externos, em trilhas ou locais complicados e de difícil localização). Embora algumas capacidades do primeiro sejam superiores às aquelas identificadas no segundo, esta relação não deve ser concludente a priori no sentido de formular hipóteses sobre a superioridade de um em detrimento do outro ou ainda na ausência de relação entre ambas as etapas de desenvolvimento da filogênese.

Pode-se afirmar que a evolução biológica da espécie humana cumpriu, pois, um curso que se finaliza com o surgimento do homem cultural, mas, o seu desenvolvimento continuou por estar determinado pela plasticidade de sua natureza como ser biológico. Depreende-se, portanto, a subordinação da história cultural a que a espécie humana está submetida. (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Neste sentido, o comportamento social afeta sobremaneira no desenvolvimento das capacidades humanas: a memória, a percepção, o pensamento, a fala, as operações numéricas e, juntamente com estes elementos, as possibilidades de abstrações e os processos avaliativos.

Conforme vínhamos descrevendo, dentre as leis básicas que caracterizam as formas humanas superiores de percepção, a linguagem se destaca. Vigotski (2008) desenvolveu experimentos para a identificação desta relação em crianças pequenas e descobriu que, por

vezes, as crianças já desenvolveram a percepção, mas necessitam da linguagem para comunicá-la. O autor chegou a esta conclusão redimensionando os estudos de Binet e Stern (*apud* VIGOTSKI, 2008). O primeiro defendia a hipótese de que a criança pequena descreve apenas objetos isolados dentro de um conjunto maior de uma figura. O segundo acreditava que somente as crianças maiores seriam capazes de promover ações e fazer relações reconhecendo o todo.

Em análise de experimentos anteriormente realizados por outros psicólogos e cientistas, e observando como as crianças manifestavam os seus estádios perceptivos por meio de mímicas, Vigotski faz uma importante digressão que consiste em que a criança não percebe apenas pelo olhar, mas também pela fala. Inicialmente ela tem a capacidade de perceber, mas não possui os recursos de linguagem suficientes para comunicá-la. (VIGOTSKI, 2008).

A rotulação capacita a criança a escolher um objeto específico, isolá-lo de uma situação global por ela concebida simultaneamente; entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem. Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente, e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do processo cognitivo da criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 23).

De posse de informações como “[...] a percepção visual é integral”, “[...] a fala é sintetizadora e requer um processamento sequencial.” Ou ainda que seja esta estrutura de sequência o que atribui à fala o seu caráter analítico. (VIGOTSKI, 2008, p. 23); os professores terão melhores condições de avaliar para perceber as capacidades dos seus alunos e promover as intervenções necessárias para as futuras aprendizagens, promovendo, assim, o desenvolvimento de seres humanos autônomos, capazes de tomar decisões.

Sobre a percepção de objetos reais, Vigotski (2008) defende que o mundo não é visto apenas em cor e forma, ao lugar comum de objetos e palavras é atribuído um sentido e um significado. Podemos exemplificar este aspecto com um excerto de Morris West (1963, p. 209): “[...] Cresciam flores nos olhos dos mortos, mas o fato de se colherem flores não obrigava a carregar cadáveres por todo o resto da vida.” Mas as crianças dependem de medições para desenvolverem recursos de pensamento que as instrumentalizem a ponto de tornar as formulações necessárias com vistas a atribuir sentido e significado para os objetos e experiências. Do contrário permanecerão apenas no lugar comum.

A relação entre o professor e o aluno demanda o reconhecimento das funções psíquicas, pois, a partir do entendimento da importância da internalização do sistema de signos é que uma criança poderá se apropriar do conhecimento científico.

A percepção constitui um processo dinâmico dos quais fazem parte outros sistemas de atividades intelectuais. A criança seleciona entre os seus próprios movimentos. O adulto elabora mentalmente as suas decisões antes de tomá-las. A atenção e a utilização de signos estimuladores aumentam a capacidade de percepção, promovida pela diminuição da fusão entre o campo sensorial e o sistema motor. Isto comprova que: *“O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas.”* (VIGOTSKI, 2008, p. 27, grifos do autor).

Contudo, este processo não é dado pela natureza. Há influência de outras pessoas para que, a partir de uma atividade precedente (a aprendizagem), o desenvolvimento seja provocado. Tuleski (2008, p. 43) lembra que:

[...] para Vigotski, *social* não significa só *interpessoal*. Em uma abordagem dialético-histórica como o da Escola de Vygotski, o estudo da comunicação e da linguagem não pode se reduzir ao processo de comunicação ou às relações interpessoais, como também não pressupõe que a língua é neutra, mas é produto de condições sócio-históricas. (Grifo da autora).

Sobre a capacidade de focalizar a própria atenção como determinante para o sucesso ou insucesso das operações práticas, Vigotski (2008) se apropria de estudos anteriores e conclui que a palavra falada contribui para que a criança desenvolva centros estruturais novos, ampliando a sua capacidade de reconstruir a sua percepção, ela reorganiza, independentemente do instrumento estar dentro ou fora de seu campo de visão. Esta reorganização engloba elementos dos campos visuais no tempo, envolvendo o passado e o presente, afetando a memória. Por meio desta função psicológica “[...] a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos.” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Quando estas funções psicológicas superiores são desenvolvidas pela criança, elas provocam alterações básicas de suas necessidades e motivações. “Novas motivações, socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança.” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

A atividade voluntária é resultante da interpretação, pelos alunos, das suas necessidades e da mobilização de funções mais elaboradas para a solução dos problemas, o que nos permite inferir que, cientes destas e de outras informações importantes, a escola e os

educadores terão melhores possibilidades de fornecer os elementos auxiliares adequados para alcançar seus objetivos através dos processos de aprendizagem.

Como ilustra a literatura de Morris West (1963, p. 173) na epígrafe desta seção, pesquisar nem sempre é tarefa simples, sobretudo quando se está sob o espectro da consciência que cada tempo histórico constitui. Portanto, buscamos algumas possibilidades de análise da avaliação da aprendizagem escolar, partindo dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural e de sua relação com a Educação para a apreensão do nosso objeto de estudo a partir de um plano mais geral de totalidade.

A realidade nem sempre se apresenta de forma linear e a organização dependerá de mecanismos de avaliação e escolha, conforme assevera Vigotski (2004, p. 284): “Se víssemos tudo (sem limites absolutos), se percebêssemos todas as mudanças, sem um único minuto de interrupção (sem limiares relativos), teríamos diante de nós um caos [...]”. E conclui:

A psique é uma forma superior de seleção: o vermelho, o azul, o forte, o ácido. Apresenta-nos um mundo cortado em porções. A tarefa da psicologia consiste precisamente em esclarecer qual é o proveito de que o olho não veja tudo aquilo que segundo a óptica poderia ser visto. Há algo como um funil que se estreita e que leva das reações inferiores às superiores. (VIGOTSKI, 2004b, p. 284).

Neste plano, não estamos nos referindo apenas aos órgãos dos sentidos, neste caso, o olho, mas aos instrumentos específicos que podem ser utilizados para o conhecimento da realidade e na tarefa que os educadores devem cumprir no sentido de ajudar os seus alunos a apreenderem-na com o uso destes instrumentos.

De acordo com Vigotski (2004b, p. 362), o materialismo dialético opera na conservação de dois termos de uma mesma antinomia, isto é, a contradição histórica que se estabeleceu entre as teorias mecanicistas, que veem “no espírito a outra essência da matéria” e das correntes idealistas que “veem na matéria essência do espírito”. Para o materialismo: “[...] a psique é, entre outras  *muitas*  propriedades: 1) uma propriedade especial que pode ser reduzida ao movimento; 2) um estado interno da matéria em movimento; o lado subjetivo do processo material.” (Grifo do autor).

Sendo a avaliação um processo que se estabelece na prática social e histórica, inferimos que a adoção deste método pode promover reflexões, interpretações e sínteses reveladoras de uma avaliação identificada nas suas formas, contexto e possibilidades, podendo fornecer resultados na vida dos seres humanos a partir do conhecimento da estruturação do pensamento nas três formas anteriormente descritas relacionadas entre si, ou seja, matéria e subjetividade em movimento.

A realização de avaliações adequadas às necessidades humanas dependerá da capacidade de pensamento e ação, estas, relacionadas à formação dos conceitos e aos significados atribuídos pelas pessoas em sua atividade.

Reafirmamos a palavra como “unidade fundamental da linguagem”, nela se acumulam dois importantes componentes, o primeiro relaciona-se à nomeação dos referentes, ou seja, a designação dos objetos, seus traços, ações e relações. O segundo componente é o próprio significado que cumpre a função de separar o objeto, generalizá-lo e introduzi-lo em um sistema de categorias. (LURIA, 2001). Disto resulta a importância das relações entre a linguagem e o pensamento na história das elaborações humanas, pois não se trata apenas da utilização de um instrumento físico ou objetivo possível, por assim dizer, mas sim de uma atividade complexa que se estabelece na relação entre ambos.

Luria (1986-2001) assinala a importante descoberta de Vigotski para quem na ontogênese o significado da palavra muda de estrutura à medida que a criança se desenvolve, mas este desenvolvimento não se dá apenas por meios biológicos, pois neste processo relacionam-se a estrutura semântica e os processos psíquicos, o que resultará em mudanças, tanto no significado das palavras como referência objetual, quanto nos processos psicológicos. Assim, o desenvolvimento da palavra está ligado ao desenvolvimento da consciência.

A compreensão de como se dá este processo depende do esclarecimento dos conceitos de significado e sentido. O primeiro “[...] é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas.*” Pode apresentar diferente profundidade, amplitude e alcance de objetos, mas conserva seu “núcleo” permanente. O sentido é o *significado individual da palavra*, podendo ser atribuído por cada pessoa conforme as próprias relações com o momento e situação por ela vivenciados, com certa relação afetiva. (LURIA, 2001, p. 45).

Se tomarmos como exemplo um par de canecas de ágata, pertencente a uma determinada pessoa, cujo esmalte encontra-se amassado e com lascas arrancadas, a significação partilhada será um par de canecas velhas, talvez inúteis e prontas para serem substituídas. Ao seu portador, o sentido atribuído aos objetos é o de jóias com excessivo valor sentimental, pois foram utilizados por seus pais durante um quarto de século de vida matrimonial e, com a morte de um deles, foram passadas ao filho (quem atribui o sentido) que as guarda e as “significa” de maneira diferente das outras pessoas. Neste caso, a palavra caneca receberá duas significações, a de um utensílio doméstico, partilhado socialmente, e a de uma relíquia.

Para Luria (2001, p. 46), de acordo com a linguística contemporânea:

[...] se o “significado referencial” é o elemento fundamental da linguagem, o “significado social – comunicativo” ou “sentido” é a unidade fundamental da comunicação (em cuja base encontra-se a percepção do que precisamente quer dizer o falante e quais são os motivos que o leva a efetuar uma alocução verbal). O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito.

Desse modo, a apropriação das objetivações humanas está relacionada à comunicação e aos significados e sentidos atribuídos pelos indivíduos no curso de seu desenvolvimento. Este processo se consolida no próprio desenvolvimento cultural, pois no início da vida as pessoas não são capazes de estabelecer as relações necessárias, precisamente por ainda não terem se apropriado da linguagem e das formas elaboradas de pensamento.

De acordo com Luria (2001, p. 57):

[...] no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao final da idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática; nas etapas posteriores, começam a haver por trás das palavras sistemas complexos de enlaces e relações abstratos e a palavra começa a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados.

O autor lembra que na ontogênese ocorrem mudanças tanto na significação das palavras quanto na estrutura dos processos psíquicos. Inicialmente a criança atribui à significação das palavras por meio da afetividade, posteriormente atribui significado às representações diretas e somente em estágios posteriores direciona a processos lógico-formais fundada em um sistema psíquico de relações complexas. (LURIA, 2001, p. 57).

Luria (2001) afirma que a identificação de cada estágio dependerá de métodos de identificação de atribuição dos conceitos pela criança dentre os quais se destacam: os métodos de determinação dos conceitos, o métodos de comparação e diferenciação, os métodos de classificação, o método da formação de conceitos artificiais até a tomada de consciência da estrutura verbal da linguagem.

O primeiro método consiste em solicitar à criança que determine o significado de alguma palavra, como por exemplo: cachorro, mesa, leite ou árvore. Deste questionamento podem surgir duas classes de resposta, na primeira, ela poderá responder com traços e funções do objeto ou que a relacione com situações práticas. O autor exemplifica com as seguintes respostas, dentre outras: “O cachorro cuida da casa” ou “O gatinho toma leite.” E conclui que este tipo de resposta indica os enlaces imediatos que a criança é capaz de fazer. Na segunda classe de respostas, a criança introduz o objeto em certo sistema de conceitos, isto é uma categoria. Exemplo: “O cachorro é um animal” ou “a mesa é um móvel.” (LURIA, 2001, p. 61).



Conhecer este método contribui para que o adulto tenha a possibilidade de identificar que tipo de enlace a criança realiza, se real-imediato (como no primeiro exemplo) ou lógico-formal (de acordo com o segundo exemplo).

Os conceitos reais-imediatos foram denominados por Vigotski de conceitos cotidianos e os lógico-formais, o psicólogo soviético chamou de científicos. A escola tem como papel criar condições para que as crianças passem de um estágio a outro a partir da ampliação das relações que estabelecem por meio da significação das palavras. O método de determinação dos conceitos contribui para a identificação dos reflexos e das operações psicológicas realizadas pela criança em suas significações. (LURIA, 2001).

O método da comparação e diferenciação consiste em apresentar à criança duas palavras para que delas seja retirado o ponto comum entre as referidas palavras. Podem ser utilizadas palavras ou figuras. Apresenta-se à criança, por exemplo, dois objetos: uma motocicleta e uma bicicleta, aos quais ela deverá atribuir semelhança.

Neste método são considerados três tipos de provas. No primeiro devem ser apresentados objetos que pertencem evidentemente a uma mesma categoria, no segundo, propõe-se que a criança encontre o que há em comum entre objetos cuja semelhança demandará certo nível de abstração para a referência categorial. Por exemplo, “uma coruja e um peixe”. No terceiro tipo de provas, apresentam-se palavras designativas de objetos que aparentemente cumprem funções conflitivas. (LURIA, 2001).

Não nos ateremos a todas as possibilidades de respostas, cumpre-nos assinalar que, mediante a formulação das respostas pela criança, poder-se-á identificar as relações, categorizações, abstrações e generalizações estabelecidas por ela e, conseqüentemente a necessidade de novas intervenções.

O método de classificação consiste em penetrar na estrutura interna de significação e pode ser apresentado na forma denominada de “prova do quarto excluído” e apresenta-se em três variantes. (LURIA, 2001, p. 65). A primeira consiste de três formas: inicialmente são apresentados quatro objetos para que, após classificados seja excluído um, que não pertença imediatamente à mesma categoria dos demais. A segunda variante trata de um processo mais complexo, pois os objetos são relacionados por categoria, mas são diferentes em aparência. Assim, o objeto a ser excluído poderá ter a mesma aparência (cor, forma ou tamanho), mas não pertencerem à mesma categoria, o que exigirá um pensamento categorial mais elaborado. A terceira variante considera objetos de diferentes categorias, contudo, aquele a ser excluído converge em sua utilização prática. Trata-se de uma variante conflitiva e exigirá um nível de

abstração que supere o nível sensorial e real-imediato, a exemplo da pá, machado e serra (categoria instrumento) e tronco (categoria materiais).

Luria (2001, p. 67) assinala que a formação do pensamento nas formas de classificação “real-concretas” (imediatas) ou “não-essenciais” (forma categorial de classificação) dependerão das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos de mais ou menos amplas na sua forma de produção.

A segunda e a terceira variantes do método de classificação consistem na classificação de muitos objetos com distinções significativas, seguida da explicação dos critérios de seleção, onde serão consideradas as relações imediatas e as generalizações possíveis que o sujeito possa realizar em termos de significação direta da palavra em relação à elaboração dos conceitos abstratos.

De acordo com Luria (2001, p. 69), o método da formação dos conceitos artificiais foi proposto inicialmente por N. Arch e posteriormente desenvolvido por Vigotski juntamente com seu discípulo Sejarov. Este método contribui para a identificação da “[...] possibilidade de descrever enlases semânticos contidos na palavra” e possibilita “[...] estudar detidamente os processos psíquicos que estão por trás da palavra.” O método consiste na criação de palavras artificiais para designar um conceito novo, exige alto índice de abstração, de formulação de hipóteses e da adoção de estratégias psíquicas pelo sujeito.

O autor apresenta detalhadamente outros experimentos, dos quais concluímos serem de grande valia para a possibilidade de identificação, pelos educadores, de como as crianças significam o seu mundo, por meio do significado da palavra e de suas estruturas, o que poderá fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento da sua consciência, para posteriores análises e intervenções no sentido de desenvolver bases de pensamento que propiciem a transformação de conteúdos espontâneos em científicos.

Sobre a relação entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (2002, p. 9) afirma que a função da linguagem é tanto a comunicação, o intercâmbio social, quanto a “função intelectual do discurso”, mas estas funções dependem de operações mentais e são atividades diferentes que se encontram em determinadas ocasiões envolvendo a utilização de signos.

Inicialmente, a criança passa por uma fase de desenvolvimento que o autor denomina “primitivo ou natural”, “[...] que corresponde ao discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, altura em que estas operações aparecem na sua forma original, tal como se desenvolveram no estágio primitivo do comportamento.” (VYGOTSKY, 2002, p. 36).

De acordo com o autor, posteriormente a criança vivencia outra fase caracterizada pelo desenvolvimento da sintaxe da linguagem, mesmo que sem o domínio da sintaxe do pensamento.

[...] o estágio que poderíamos chamar “da psicologia ingênua”, por analogia com aquilo que se designa por “física ingênua” – a experiência que a criança tem das propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos que a cercam e a aplicação desta experiência ao uso dos instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática infantil que desabrocha. (VYGOTSKY, 2002, p. 36).

A terceira fase consiste na utilização de recursos auxiliares para a solução de problemas externos. Até esta fase a criança apresenta a fala egocêntrica, isto é, não direciona sua fala a ninguém, pois esta tem o caráter de planejamento.

Para o autor o quarto e último estágio, o de “crescimento interno” é caracterizado pela interiorização e transformação das operações externas. Nesta fase: “A criança começa a contar de cabeça, a utilizar a ‘memória lógica’, quer dizer, a operar com as relações intrínsecas e a utilizar signos.” (VYGOTSKY, 2002, p. 36). Nesta fase o discurso interior (silencioso) define-se como atividade do pensamento e se confunde com o discurso exterior.

Vygotsky (2002), como já apontamos, atribui à escola grande responsabilidade na formação dos conceitos, pois, estes não são adquiridos naturalmente e exigem da criança um laborioso esforço (atividade) mental. As atividades cognitivas são histórico-sociais e a palavra é em si uma generalização. O autor afirma que ambos compõem um “processo vivo”. (p. 107). Compreender esta relação a partir dos conceitos que são ensinados na escola poderá contribuir para a formação de novos conceitos, pois a apresentação de problemas para que, em atividade, os alunos solucionem, formam novos conceitos e possibilita que estabeleçam relações. Este é o movimento necessário para que estruturam a sua consciência e passem a representar o mundo.

A investigação sobre a estruturação das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos e suas relações com o comportamento dos indivíduos, seja por meio da experimentação ou da observação – conforme os diversos métodos que citamos acima - são aplicações do método instrumental, criado por Vigotski, que passaremos a explicar doravante.

As ferramentas ou instrumentos psicológicos surgem no comportamento, na forma de dispositivos artificiais, sociais e não orgânicos, para a regulação da conduta humana. Em comparação com a técnica, à qual compete o domínio da natureza, os instrumentos psicológicos “destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios”. Consideram-se exemplos destas ferramentas: “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas,

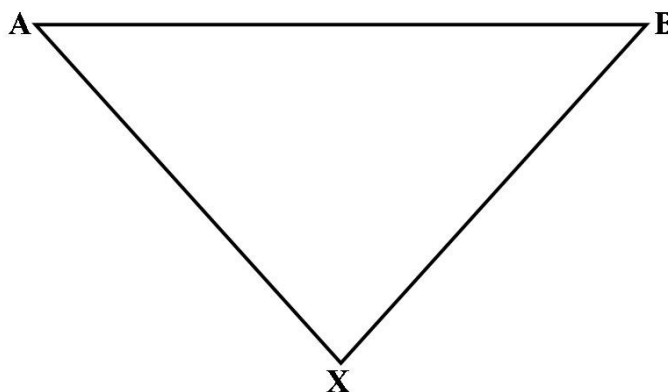
os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 2004c, p. 93-94).

De acordo com Vigotski (2004c), a inserção do instrumento psicológico no comportamento altera a estrutura deste comportamento, da mesma forma que a inserção da técnica muda as ocorrências no processo de adaptação do homem em relação à natureza:

Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina das operações laborais. (VIGOTSKI, 2004c, p. 94).

Para o autor, os atos e processos naturais de comportamento (exemplo a atenção involuntária) são determinados pela constituição orgânica inerentes ao processo evolutivo das espécies, incluindo os animais superiores e os homens. Já as formas de comportamento artificiais ou instrumentais (exemplo: a atenção voluntária) são especificamente humanas, resultado da evolução histórica. Contudo, os atos instrumentais não devem ser reduzidos a acontecimentos sujeitos a leis “sobrenaturais ou supranaturais” ou apenas à criação humana, pois traduzem uma relação intrínseca. (VIGOTSKI, 2004c, p. 94).

Vigotski (2004c, p. 95) explica as conexões existentes entre um reflexo condicionado (ato natural) e a ação deliberada das propriedades do tecido cerebral (ato artificial) por meio do seguinte esquema:



**Figura 1: Esquema explicativo das relações entre os processos instrumentais e naturais.**

Fonte: Vigotski, 2004c, p. 95

Em um processo de lembrança natural, a conexão A - B pode ser considerada um reflexo condicionado. A inserção de um instrumento artificial, como um recurso qualquer de lembrança, provoca um outro fluxo de conexões, podendo ser representada por A - X e X - B. Sobre este exemplo o autor explica que:

O novo, o artificial, o instrumental é dado pela substituição de uma conexão A – B por duas: A – X e X – B, que conduzem ao mesmo resultado, mas por outro caminho. O novo é a direção artificial que o instrumento imprime ao processo natural de fechamento da conexão condicionada, ou seja, a utilização ativa das propriedades naturais do tecido cerebral. (VIGOTSKI, 2004c, p. 95).

De acordo com Vigotski (2004c, p. 96): “O método instrumental distingue dois tipos de relações entre o comportamento e o fenômeno externo”, pois, para cada situação o estímulo cumpre funções diferentes. Os estímulos externos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e consequentemente para os processos voluntários do comportamento. Neste caso, tais estímulos cumprem a função de mediadores e contribuem para a formação de novos estímulos já internalizados, ou seja, inicialmente podem ser utilizados estímulos externos para ajudar a sistematização de formas internalizadas de conduta, favorecendo a memória, os processos de escolha e outros processos importantes que envolvem a análise, a síntese e a generalização. Tais elementos são fundamentais para o pensamento humano e para a avaliação.

Em alguns casos os estímulos externos podem ser representados por objetos que tem por função dirigir o ato de comportamento; em outras situações, apresentam-se como mediadores, caracterizados por outros atos instrumentais precedentes, o que Vigotski (2004c, p. 96) denomina de “ferramenta psicológica do ato instrumental”. Para exemplificar o primeiro (objeto de estímulo), evocamos uma situação em que alguém utiliza uma anotação na agenda (objeto) para lembrar de um dado compromisso que pretende cumprir.

Na intenção de demonstrar a segunda forma de estímulo, tomamos como exemplo a data de nascimento do criador do método. Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 e morreu em 11 de junho de 1934.<sup>28</sup> Para descobrirmos quantos anos ele viveu, necessitamos subtrair do ano de sua morte, o ano de seu nascimento, isto é, será necessária, dentre outras possibilidades, a seguinte operação algébrica:  $1934 - 1896 = 38$ . Para um cálculo mais sucinto, precisamos recorrer ainda ao calendário, pois, há que considerarmos os meses que envolvem a precisão na descoberta deste resultado.

Uma das possíveis formas para efetuar esta operação aparentemente simples por meio do método instrumental é a partir da utilização de instrumentos psicológicos, conforme demonstramos na figura abaixo:

<sup>28</sup>Os dados biográficos de Vigotski foram extraídos de VIVER MENTE E CÉREBRO. **Lev. Semenovich Vygotsky**: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. Edição Especial n. 02, 2005. p. 5 (Coleção Memória da Pedagogia).



**Figura 2: Exemplo de atos instrumentais**

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados biográficos de Vigotski.

Subtraindo os anos em que viveu no século XIX, obteremos 4 (quatro) anos, somando os 34 (trinta e quatro) anos em que Vigotski viveu no século XX, encontraremos os mesmos 38 (trinta e oito) anos obtidos na operação algébrica anteriormente formulada. Todavia, é necessário considerar que, por ter nascido no mês de novembro e morrido no mês de junho, ainda faltavam cinco meses para completar trinta e oito anos, portanto, o psicólogo faleceu aos 37 (trinta e sete anos) de idade. Para esta conclusão são utilizados diversos instrumentos ou ferramentas instrumentais precedentes: a linguagem, o calendário, a história, o sistema numérico e o sistema algébrico.

Para Vigotski (2004c, p. 96-97):

A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca, em primeiro lugar, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, sequência etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras. Ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho. Os processos psíquicos globalmente considerados (na medida em que constituem uma completa unidade estrutural e funcional) orientam-se para a resolução de uma tarefa – que é proposta pelo objeto – de acordo com a evolução do processo, que é ditada pelo instrumento. Nasceu uma nova estrutura: o ato instrumental.

Vigotski enfatiza a importância da investigação do comportamento do indivíduo por meio de atos instrumentais, a partir da compreensão de como as funções naturais se reestruturam, que instrumentos psicológicos são utilizados para formar no pensamento novos atos instrumentais.

Barroco (2009) aponta as produções artísticas e os processos criativos como inerentes à condição humana, uma vez que demandam tanto a utilização das funções psicológicas superiores, quanto o aprofundamento das condições sócio-históricas que as motivam, por isto, aportamo-nos na arte de Ramos (1997) para demonstrar os impactos de tais condicionamentos e das possíveis intervenções da escola e da sociedade para a constituição dos atos instrumentais para a constituição da consciência e fornecendo subsídios para a transformação da vida dos indivíduos.

Em “*Vidas secas*”, o autor relata a história de uma família de retirantes do Nordeste brasileiro – situação possível de ser averiguada na realidade de tantas famílias que enfrentam a seca e a fome por falta de recursos naturais e materiais, em decorrência da sua condição política e econômica. Fabiano, o pai, após muito perambular pelo sertão, encontra uma fazenda abandonada, da qual se apossa e onde deixa a mulher e os dois filhos para ir à cidade comprar alguns itens para a provisão da casa. Ao encontrar artigos cujos preços não cabem no seu orçamento, resolve pensar na melhor forma de economizar. Neste momento, é desafiado por um soldado a jogar cartas em troca de dinheiro. Por não ser capaz de argumentar contra aquele que representa a autoridade, sente-se compelido a fazer o que não quer. Ao perder o jogo, levanta-se e, aborrecido, vira-se de costas para o soldado que se ofende pela desfeita e encontra uma forma de incitá-lo à discórdia. Após ter o objetivo atingido, o soldado encontra razões para prender o protagonista. Este procura entender o que ocorreu e o porquê de não ter conseguido defender seus posicionamentos e não se reconhecendo sequer como humano e livre, pensa:

[...] Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? Vivia trabalhando como um escravo. Desentupia o bebedouro [do gado], consertava as cercas, curava os animais – aproveitava um casco de fazenda sem valor [a terra que encontrara e a tornava produtiva]. Tudo em ordem, podiam ver. Tinha culpa de ser bruto? Quem tinha culpa?

Se não fosse aquilo... Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou – e partiu-se. Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria um meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos. (RAMOS, 1997, p. 36).

Para além do âmbito da literatura, vale dizer que embora não sejam apenas as desavenças cotidianas que determinem os rumos que a humanidade assume, é pelo reproduzir cotidiano dessa ou de outras situações que pode-se identificar o quanto revelam e reproduzem a lógica que mantém a existência humana sob dados moldes. Barroco (2009) realça que a vida objetiva - incluindo, sobretudo, as lutas de classes e os limites por elas impostos - e a prática social dos homens estão estreitamente relacionadas à produção da sua consciência.

Barroco e Tuleski (2007) afirmam que a consciência se forma a partir da atividade dos homens e de sua história social, tendo como principal mediador, a linguagem.

Assim, ao mediatizar o reflexo do mundo exterior através da linguagem, utilizando a informação que lhe chega de outros e a regulação externa ou social de sua própria conduta, o homem obtém a possibilidade de desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais elevadas ou voluntárias de regulação de sua conduta, as quais passam gradativamente a se interiorizar. As impressões que lhe chegam do mundo exterior são submetidas a uma análise complexa, recodificam-se de acordo com as categorias que assimilou de toda a experiência histórica humana a ele transmitida e por ele apropriada, e seu reflexo da realidade adquire um caráter abstrato e generalizador (sintético), que muda em cada etapa do desenvolvimento psíquico, tornando-se cada vez mais aperfeiçoado. (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 18)

Desta maneira, a compreensão de como o mundo se duplica no indivíduo e como se estrutura o pensamento é um rico instrumento para os processos avaliativos humanos. Por esse entendimento, marcamos a relevância dessa teoria psicológica para subsidiar tais processos.



## 2 O PENSAMENTO NA HISTÓRIA

*Sudeste e Norte  
Mais o mundo todo  
Toda arte se reparte em partes  
Cara metade  
Metade cá, metade lá  
Metade em todo lugar  
Amar a zônia  
A maratona  
África e oriente na panela  
Um reggae no Ibirapuera  
Um Mano Chao de muitas léguas...  
Me mande um tchau! De muitas léguas...  
(Bado; Baaribu Nonato - Mundos)<sup>29</sup>*

Ante o exposto na seção anterior, consideramos que para compreendermos as bases do pensamento do ser humano em seu atual estágio de desenvolvimento, faz-se necessário recorrer aos primórdios, considerando as formas de interpretação do mundo e de que recursos epistemológicos e filosóficos a humanidade se apropriou, em cada período histórico, para explicar a sua existência.

Nesta seção, inicialmente, descrevemos certa história do pensamento a partir das principais perspectivas teóricas, para, posteriormente, apresentarmos o pensamento dialético como forma de análise das categorias eleitas em nossa investigação. Na busca pela interpretação da avaliação, partimos desta como atividade humana e de que forma pode ser compreendida como atividade escolar por meio das teorias críticas da Educação e da Psicologia, voltando-se, assim, a uma atividade humana mais elaborada.

Acresce descrever a avaliação na sua forma primitiva para que posteriormente ela seja reconhecida em sua função mais efetiva para a tomada de decisões conscientes. Neste sentido, analisada como atividade prática e reflexiva do homem, a avaliação poderá ter a alienação que guarda, superada por meio do saber escolar, retornando assim para uma atividade consciente e transformadora.

---

<sup>29</sup>Erivaldo de Melo Trindade (*Bado*), historiador, licenciado em música; Baaribu Nonato, músico e compositor; artistas regionais que cantam em favor das matas e da cultura amazônica. Na produção da qual extraímos o excerto citado em epígrafe, reúnem-se artistas de Estados da Região Norte do Brasil (Bado/RO; Célio Cruz/AM; Eliakin Rufino/RR; Graça Gomes/AC; Nilson Chaves/PA e Zé Miguel/AP), que traduzem por meio de canções, a importância da valorização e disseminação da cultura dos “povos da floresta”, como são reconhecidas as populações tradicionais da região (ribeirinhos, seringueiros, indígenas; com suas lendas, costumes e tradições).

A atividade avaliativa depende de outra igualmente importante que é a atividade do pensamento como prática essencialmente humana e que também envolve em seus meandros as contradições inerentes à existência dos homens. Apreender e revelar estas contradições pode resultar em novas estruturas que promovam a superação das muitas dificuldades experienciadas na atividade educativa e, conseqüentemente, na atividade social.

Para esta análise, as categorias do materialismo histórico-dialético se apresentam como possibilidades de compreensão das atividades que os homens realizam, momento em que precisam avaliar constantemente as suas ações. Surge, então, uma nova atividade, a avaliativa, que pode se materializar em formas e práticas humanizadoras ou que os cinde e é cindida em relações desumanizadoras, perspectivas que ora passaremos a descrever.

Desde seu surgimento na Terra, o homem, além da luta por meios para sua sobrevivência, vivencia outro tipo de movimento que pode ser denominado de “história do gênero humano”. A filosofia da história indica que cada período foi marcado por concepções muito próprias, a despeito de não serem únicas, mas predominantes e que retratam a maneira de pensar dos homens em cada tempo. (PLEKHÂNOV, 1963, p. 9)

A mais primitiva das concepções é a teológica da História. Segundo esta concepção, a natureza é representada pelo que se vê (animismo<sup>30</sup>), os fenômenos não têm correlação entre si e o movimento histórico da humanidade é explicado pela vontade da divindade. Exemplos de pensadores que disseminaram estas ideias foram Santo Agostinho (*apud* PLEKHÂNOV, 1963, p. 13) para quem, de acordo com as leis da Providência, a mão de Deus, seria responsável por todas as formas de poder, pois, “[...] os desígnios do Senhor são insondáveis”; e Bossuet, que tinha como premissa a explicação natural da história, a partir da conjunção de elementos sobrenaturais. (PLEKHÂNOV, 1963, p. 13).

Sob esta perspectiva, explicava-se a ascensão ou o destronamento de reis para a garantia da subserviência dos homens e a manutenção de poder como ocorrências naturais, operadas pela força e pelo poder de um único Deus que detém o domínio sobre todas as coisas.

A concepção teológica da história foi severamente questionada por Voltaire, no seu *Ensaio sobre os costumes das nações*- onde procura explicação para os fenômenos nas causas naturais – e por outros pensadores filiados à concepção idealista da História, predominante no século XVIII, fortemente pautada na ideia de que os fenômenos poderiam ser explicados por meio da opinião, ou seja, pela evolução dos costumes e das idéias. Não obstante, nesse mesmo

---

<sup>30</sup>O homem primitivo “anima” a natureza dando vida a ela para explicar os fenômenos, diferentemente do que busca a ciência quando a submetendo às leis destes mesmos fenômenos.

período havia também pensadores materialistas, a exemplo de Helvetius e Holbach. (PLEKHÂNOV, 1963).

A história das formas de pensamento exige um esclarecimento quanto à diferenciação daquilo que os cientistas visavam explicar. Por um lado, a natureza apresentava fenômenos sobre os quais se debruçavam estudiosos que buscavam explicações igualmente naturais pela observação ou até mesmo pelo uso de instrumentos, ainda que incipientes. Por outro lado, estavam os acontecimentos humanos, por assim dizer, que, por não haver ainda uma ciência da sociedade humana, avançava lentamente e acabavam por receber o mesmo tratamento natural em suas formas de explicação.

Neste sentido, para explicar a natureza, os autores da época recorriam ao materialismo, mas para a explicação da História se valiam de concepções idealistas, enveredando-se pelos aspectos morais e políticos. Atribuía-se aos povos e governos a falta de opiniões adequadas para reconhecerem a própria ignorância, porque não eram matizados por luzes suficientemente claras para reconhecer suas opiniões errôneas as quais moviam a sua conduta. (PLEKHÂNOV, 1963).

Cabe lembrar que este período esteve fortemente marcado pela luta de forças entre aqueles que defendiam a monarquia absolutista e a burguesia que tentava, por meio da infiltração no parlamento inglês, fortalecer os ideais liberais. A despeito de reconhecermos que o salto histórico é significativo, nos ateremos, neste momento, a descrever brevemente as suas ocorrências para posteriormente proceder a um exame crítico das consequências que influenciaram o movimento das formas de pensamento.

Plekhanov (1963) ressalta um importante questionamento acerca das ideias inatas como princípio universal da humanidade, pois se elas governariam os homens, não seriam também as próprias ideias governadas? Para contrapor-se a esta concepção, John Locke demonstra que é à experiência a que se deve recorrer para explicar as ideias e os princípios dos homens e afirma que “Quando os homens condenam determinada ação é porque ela os prejudica. Quando a **enaltecem**, é porque lhe é **útil**.” (LOCKE citado por PLEKHÂNOV, 1963, p. 20, grifos do autor).

O período compreendido entre os séculos XVI e XVIII – quando ocorreu a transição do feudalismo para o capitalismo - representou uma longa fase de grandes mudanças para a história das sociedades e consequentemente do pensamento. As correntes que predominaram foram o racionalismo e o empirismo. Contudo, a despeito de muitos autores as desenvolverem, suas análises se relacionam como se ambas estivessem em pólos opostos, foram muitos os fatores e problemas que as mudanças da época ocasionaram e que refletiram

fortemente nas concepções filosóficas, intelectuais e artísticas que, influenciadas pelas relações de produção, consequentemente contribuíram para o surgimento de outras correntes.

Durante a Renascença, foram retomados da filosofia grega clássica os posicionamentos de Platão, para quem a mente humana trazia as ideias em si e a contraposição de Aristóteles que defendia que nada poderia ser criado na mente sem antes passar pelos sentidos. (LOMBARDI, 2011).

As principais expressões do racionalismo pautaram-se na ideia de a razão é o princípio de todas as coisas, tanto a natureza, quanto a história, poderiam ser explicadas por leis gerais, baseadas em discursos lógicos. O mundo inteligível e o mundo natural faziam parte de uma mesma unidade, isto é, pensamento e mundo exterior eram regidos e apreendidos pelas mesmas leis. Esta corrente de pensamento encontrou maior expressão a partir dos estudos de Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) e Leibniz (1646-1716). (LOMBARDI, 2011).

Já a corrente empirista do pensamento “[...] enfatizava a experiência sensorial como princípio e fundamento do conhecimento.” (LOMBARDI, 2011, p. 24). O que podemos depreender é que em direção contrária ao racionalismo, os empiristas acreditavam que não havia ideias inatas. O conhecimento só era possível de ser elaborado a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Lombardi (2011) afirma que a análise do conhecimento humano somente se constituiria a partir da comprovação daquilo que era testado empiricamente por meio de experimentos. Os autores de maior expressão desta corrente foram: Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753) e Hume (1711-1776).

O autor lembra que tanto o racionalismo quanto o empirismo resultaram no Iluminismo, movimento que representou a consolidação de formas de pensamento que serviram de aporte para a crítica dos valores medievais, mas chama a atenção para a inadequação de se tratar a modernidade estabelecendo uma relação dicotômica entre o empirismo e o racionalismo e resgata as concepções de filósofos como John Locke e David Hume que, apesar de atestarem a sensação como principal forma de apreensão do real, não negavam “[...] a razão como organizadora dos dados dos sentidos.” (LOMBARDI, 2011, p. 25).

Para Konder (1985), o movimento das transformações sociais esteve no cerne das discussões filosóficas e científicas em diversas épocas da História e a dialética é manifesta em alguns períodos que, dependendo das formas de produção humana determinavam as características da organização societária, ficando a dialética por vezes relegada a planos menos valorizados ou de certa forma até mesmo desconhecidos.

O que deve ser reconhecido é que este constante movimento foi determinante para a constituição de novas formas de pensamento, o que pode ser confirmado na leitura que faz Plekhânov (1963) da Revolução Francesa como o grande e decisivo acontecimento que marcou efetivamente a passagem da Idade Média (denominada pejorativamente pelos iluministas de Antigo Regime) para a modernidade, mas como evidencia o autor:

[...] com excessiva frequência, os homens **atribuem ao acaso tudo aquilo cujas causas permanecem ignoradas**. Mas quando o acaso lhes faz sentir seu poder durante muito tempo, terminam procurando explicar e discutir as causas dos fenômenos que antes consideravam como fortuitos. E foi justamente o que assistimos no domínio da ciência histórica em começos do século XIX. (1963, p. 22, grifos do autor).

Muitos filósofos, artistas e teóricos buscaram entender e até mesmo demarcar fases tão significativas para a história de lutas e de consolidação das formas de pensamento a que hoje temos acesso, seja em sistema de concordância ou de crítica. Dentre estes, ressaltamos a importância das ideias de Rousseau (1712-1778) em meio ao movimento iluminista que, a despeito de concordar com a necessidade urgente de mudança nas formas políticas, econômicas e intelectuais, societárias, caminhou em via contrária, quando defendeu o voto universal, representando assim um dos primeiros filósofos de ideias socialistas. As opiniões de Rousseau não convergiram com a defesa dos demais teóricos iluministas que se arrolavam na exclusão da participação política das massas. Pautado em uma visão mais popular, interpretou a divisão do trabalho como fator de diminuição da liberdade humana, devido à forma que as relações acontecem no contexto desta divisão. Para ele é na a propriedade privada que se originam as desigualdades e a miséria humana. (COUTINHO, 2011).

Cumprir advertir que a história do pensamento esteve em constante e frequente relação com as grandes revoluções e relações mercadológicas, para citar algumas: a Revolução Industrial ocorrida em meados do século XVIII, que substituiu a atividade manufatureira pela maquinofatura e a Revolução Francesa que, com o fim dos privilégios feudais e perda do poder monárquico, fomentou a liberdade econômica, igualdade de direitos e, sobretudo, resultou a ascensão da burguesia ao poder. Tais ocorrências foram determinantes para o atual modelo de sociedade que encontramos nos dias atuais, conforme descrevem Marx e Engels (2009a, p. 26), no *Manifesto do Partido Comunista*:

Cada uma das etapas do desenvolvimento da burguesia acompanhou-se de um progresso político correspondente. Ela foi inicialmente um grupo oprimido sob o jugo dos senhores feudais, organizando a própria defesa e sua administração na comuna, aqui a república urbana independente, ali terceiro estado tributado pelo rei. Posteriormente, na época da manufatura, tornou-se um contrapeso à nobreza na monarquia descentralizada ou absoluta, fundamento essencial das grandes

monarquias. Com a criação da indústria e do mercado mundial, a burguesia conquistou finalmente a dominação política exclusiva no moderno Estado parlamentar. Um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa.

Rever a história favorece a possibilidade de compreensão do que nos constitui como pessoas que pensamos de uma forma e não de outra, o que influi consideravelmente em nossa maneira de avaliar e na condição material atual na qual nos encontramos que é igualmente condicionada. Passaremos a fazer um exame acerca da dialética como corrente de pensamento que baliza a constituição do que entendemos como capacidade humana de agir em atividade para a promoção de processos reflexivos com vistas às tomadas de decisões que promovam transformações da condição individual e social do gênero humano.

## **2.1 O materialismo histórico-dialético: um modo de pensar e apreender o real**

A dialética na Grécia antiga consistia na “arte do diálogo”, por meio do qual seria possível desenvolver e explanar uma determinada tese, onde deveria ser identificada a distinção dos conceitos que permeavam a discussão. Sua gênese é atribuída no decorrer da história a diferentes expoentes da filosofia. Para Aristóteles, Zênon de Eléia (490-430 a.C.) seria o fundador desta corrente de pensamento, para outros Sócrates (469-399 a.C.) seria o principal precursor da dialética. Contudo, o principal pensador da antiguidade cujo pensamento dialético é mais difundido é Heráclito de Efeso (aproximadamente 540-480 a.C.). Os estudos dos seus registros levam a crer “[...] que tudo o que existe está em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas [...]” e que a realidade está em constante transformação. (KONDER, 1985, p. 8).

Por acreditarem ser a concepção de Heráclito por demais abstrata e unilateral (daí a sua alcunha de Heráclito, o Obscuro) os gregos aportaram-se na metafísica, de Parmênides, como a linha de pensamento que melhor interpretava a realidade. Ao contrário da dialética que defendia a não-linearidade, a metafísica acreditava que a essência fundamental do ser não sofria mudanças, sendo, portanto, imutável. Já na antiguidade, esta concepção favorecia a consolidação das classes dominantes em detrimento das possibilidades de dissolução das formas de poder constituídas, impedindo os processos de mudança. (KONDER, 1985, p. 8).

Durante todo o caminho traçado pela história, a dialética esteve relegada a ser sufocada pela própria característica do movimento que está imbuída em seus interesses de clarificar a essência das coisas, na tentativa de superar a “verdade aparente”. Nossa interpretação desta corrente de pensamento nos permite inferir que foram exatamente os

movimentos que caracterizaram o combustível necessário para que tais mudanças ocorressem a partir da formação de novos modelos de consciência.

Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (1991, p. 53), já no século XIX, corroboram com esta afirmação quando refletem que:

Na história existente até aqui é certamente um fato empírico que os indivíduos singulares, com a extensão da atividade para uma atividade histórico-mundial, tornam-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (uma pressão que representavam como uma travessura do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como *mercado mundial*. Mas também está empiricamente fundamentado que, com a derrocada do estado da sociedade existente por obra da revolução comunista [...] e com a superação da propriedade privada, que é idêntica à referida revolução, este poder, que tanto confunde os teóricos alemães, será dissolvido; e então a libertação de cada indivíduo singular é alcançada na mesma medida em que a história transforma-se completamente em história mundial. (Grifos dos autores).

De acordo com nota dos tradutores<sup>31</sup>, ao referirem-se à “história mundial”, nesta parte do manuscrito, Marx e Engels fazem uma observação marginal na qual registram em nota a seguinte observação: “da produção da consciência”. Isto reforça o entendimento que tinham a respeito da sua interpretação sobre a realidade, pois para eles, já não era o espírito que criava todas as coisas, mas os homens faziam-no, inclusive criar essa noção de espírito.

O motor da história está relacionado ao que os homens produzem, como produzem e de que forma avaliam as suas condições materiais em movimento e que denota a reflexão sobre a sua atividade e as conclusões a que chegam para a promoção das transformações. Contudo, não se tratam de movimentos pacíficos e harmônicos, possíveis de serem identificados no pensamento de Rousseau e Diderot (citado por KONDER, 1985, p. 17), este apregoava a desconfiança sobre aqueles que queriam “impor a ordem” e enfatizava que todas as instituições políticas e religiosas deveriam ser examinadas, caso contrário o gênero humano seria subjugado.

Em observação à sociedade da sua época em sua estrutura e contradições, Rousseau destaca as desigualdades e a necessidade do alcance da democratização da vida social, isto exigia mais do que “vontade de todos” na sua forma quantitativa. Para ele seria preciso o apoio na “[...] *vontade geral* criada por um movimento de convergência que levaria os indivíduos a superarem a estreiteza do egoísmo deles, que os levaria a se reconhecerem concretamente uns nos outros e a adotarem uma perspectiva universal.” Nesta vontade universal estaria a liberdade para pensarem em alternativas para os próprios problemas. (KONDER, 1985, p. 19).

<sup>31</sup>Cf. MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991 (Série Clássicos). p. 54.

Tantos foram os teóricos (metafísicos ou dialéticos) que marcaram a história do pensamento que demarcamos, portanto, alguns que influenciaram o pensamento de Marx e Engels, para que possamos compreender o que move esta crítica às atuais formas de apreensão da realidade que cindem o homem e o impedem de apropriar-se livremente das objetivações humanas.

Retomemos a história dos séculos XVII e XIX e destaquemos dentre estes pensadores a importante influência de Immanuel Kant (1724-1804) que, apesar de ser reconhecidamente o mais importante pensador metafísico moderno, influenciou na interpretação da consciência por meio das contradições. Kant afirmava que a consciência não se constitui apenas pela apreensão dos dados advindos do mundo exterior e questiona o conhecimento a partir da razão pura. Esta é anterior à experiência e apresenta em sua análise “antinomias” que não poderiam ser “expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica.” (KONDER, 1985, p. 22).

Para Kant (1781, p. 10):

O verdadeiro problema da razão pura contém-se nesta pergunta: como são possíveis os juízos sintéticos “a priori”? Se a Metafísica permaneceu até agora em um estado vago de incerteza e contradição, deve atribuir-se unicamente a que esse problema assim como também a diferença entre o juízo analítico e o sintético, não se tinham apresentado antes ao pensamento.

Esta versão analítica da história é questionada mais tarde por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), outro filósofo que defendia que a contradição caracterizava-se em um princípio básico, pois só o fato de adentrarmos em um questionamento sobre o que “é” o conhecimento, demarca-se aí determinada concepção de “ser”, trazendo para o campo concreto a labuta por desvendá-lo pela própria consciência do sujeito em relação à realidade objetiva (KONDER, 1985, p. 22).

Tanto o pensamento de Kant quanto o de Hegel convergiam para a atividade do sujeito e sua consequente interferência na realidade. Após a tomada da Bastilha pelo povo, as capacidades humanas pareceram ilimitadas ao segundo pensador, sendo, no entanto, dissipadas pelo longo período de terror que veio logo após a Revolução Francesa. (KONDER, 1985, p. 22).

Plekhanov relata a imensa lassidão e extremo ceticismo que adveio deste período, pois no século XVIII, também conhecido por “Século das Luzes”, estabelece-se o triunfo da razão que, com a Revolução Francesa é fortemente abalado por uma ostensiva luta de classes que tinham interesses opostos. De um lado estava a nobreza, com os ideais de ociosidade e poder e do outro lado a massa do povo, incluindo a burguesia, com ideais de trabalho e liberdade.



Em análise a este ponto da História, clarifica-se o grande problema do autor na questão da interpretação que fazemos acerca da história do pensamento. Para ele “[...] em princípios do século XIX, todos os sociólogos, historiadores e críticos nos indicam o **estado social** como a base mais profunda da sociedade humana.” (PLEKHÂNOV, 1963, p. 29).

Contudo, o estado social era explicado pelos teóricos idealistas, incluindo o próprio Hegel, pelo espírito (ideia) de cada tempo, isto é, pouco se avança no sentido de identificar a interdependência entre o que se denominava espírito universal e a formação individual do homem. A grande contribuição deste pensador foi clarificar as bases deste estado social considerando certo amadurecimento da sua obra que inicialmente contrapunha o público e o privado, afirmando na sua juventude que este último exercia predomínio sobre o primeiro, o que enaltecia a dimensão individual e inviabilizava a dimensão coletiva. Identifica-se nesta fase inicial da teoria hegeliana uma forte influência do pensamento de Rousseau baseado em ideais democráticos. Para o Hegel da maturidade, o pensamento de retomar o modelo político grego deveria ser abandonado, quando percebe o surgimento de “figuras sociais” que não estavam presentes na sociedade antiga na qual se inspirava. (COUTINHO, 2011).

Em análise à sociedade de sua época e os movimentos dela advindos, incluindo as Revoluções Francesa e Industrial e ainda o atraso da Alemanha em relação aos outros países que já haviam conquistado relativa unidade, Hegel percebe que é pelo trabalho que o homem desenvolve e produz a si mesmo, por meio do qual se estabelece a relação sujeito-objeto. É nesta relação que o sujeito supera a resistência do objeto, materializando a possibilidade de ir além da natureza, superando-a dialeticamente. (KONDER, 1985). Esta é uma grande contribuição posteriormente explorada por Marx e Engels, para a constituição de uma nova forma de pensamento, o materialismo histórico-dialético.

Para Hegel, o Estado social era a base da “vida dos povos”, mas por ser idealista, a questão mais importante ficaria sem a devida resposta, ou seja, qual seria a origem deste Estado? Apesar de destacar “a diferença entre as fortunas” e “a luta dos pobres contra os ricos” como sendo determinante para a constituição do Estado em sua organização política, este pensador permaneceu no mesmo “círculo vicioso” dos demais teóricos idealistas do seu tempo e daqueles que o precederam, por não conseguir explicar o que de fato movia a história, pois para ele o espírito governava as ações dos homens, que, por seu turno, seriam apenas agentes de um espírito absoluto. (PLEKHÂNOV, 1963, p. 31, grifo do autor).

Marx busca desvelar esta questão pela via da economia política e explica que não haveria uma única forma de trabalho, aquele que era identificado em Hegel como unilateralmente criador, mas que também provoca deformações quando se insere nas

sociedades de classes, sobretudo a sociedade capitalista. Para Marx: “O trabalho é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo”, mas ao mesmo tempo transforma-se em seu “algoz”, devido à divisão social do trabalho, diante da apropriação das forças produtivas. (KONDER, 1985, p. 30).

Diante da impossibilidade de admitir o pensamento apenas como uma capacidade natural dos seres humanos, depreendemos que os homens estão sempre sujeitos ao movimento da história por eles próprios feita e sendo que é desta e não de outra forma que constituem o que anteriormente era atribuído a algo exterior, supremo. O que antes era considerado independente daquilo criado pelos homens para si e para a sociedade, a partir da análise das bases materiais, passa ser reconhecida em uma relação intrínseca com o seu próprio movimento.

Plekhanov (1963) corrobora com esta ideia quando afirma que os sentimentos e opiniões dos homens não estão sujeitos ao acaso, pois obedecem a algumas leis fundamentais e cita alguns princípios elaborados por Marx para a compreensão da sociedade civil:

**[...] é na economia política que devemos buscar a anatomia da sociedade civil. Assim, é o estado econômico de um povo que determina o seu estado social, e o seu estado social de um povo determina, por sua vez, seu estado político, religioso e assim sucessivamente. Mas, perguntareis, o estado econômico não tem causa, por sua vez? Sem dúvida, como todas as coisas do mundo, têm sua causa, e esta causa, causa fundamental de toda evolução social e, portanto, de todo movimento histórico, é a luta que o homem trava com a natureza para assegurar-lhe a própria existência. (PLEKHANOV, 1963, p. 32, grifos do autor).**

O salto qualitativo no qual o homem se constituiu na sua forma social e histórica decorreu de um longo período que partiu de uma evolução biológica até que atingisse a sua forma histórica. É por esta via que Duarte (1993, p. 39) assinala o que analisa Marx como “o ato de nascimento que se supera”. Desta forma, o homem é um ser natural humano, que parte de uma realidade objetiva e nela se organiza e se desorganiza, por assim dizer. É na realidade objetiva que os homens, em atividade, criam novas estruturas para suprirem as suas necessidades.

Portanto, a concepção marxista da história contrapõe-se às demais formas anteriormente sistematizadas para o estudo da existência dos homens baseadas no espírito e nas opiniões. Desloca-se a forma de interpretar as relações entre os homens e as instituições de um campo idealizado para outro materializado, pois é a partir das relações materiais que a humanidade constitui as demais relações e estas são apreendidas em movimento, isto é, no curso da própria história.

De acordo com Plekhânov (1963), ao entrar em contato com a natureza, os homens se veem obrigados a lutar pela existência, nesta luta empreendem forças que mobilizam seu próprio corpo e nele que buscam as primeiras ferramentas para a definição do estado de forças que determinarão o resultado desta atividade. Contam com as mãos como primeiro instrumento e posteriormente cria novos instrumentos utilizando a mesma natureza para então superá-la. Estas novas estruturas criadas determinam o estado de forças dos homens, pois nas relações que estabelecem com a natureza diferenciam-se entre si, aumentando o seu poder sobre a natureza.

O autor demonstra que historicamente o homem foi caracterizado como “animal que fabrica ferramentas”, contudo, esta capacidade adquire novos significados à medida que são aumentadas as possibilidades de escravização e modelagem de uma parte da matéria, legando a um plano secundário o que anteriormente foi denominado “seleção natural”:

Já não são seus órgãos que se modificam, são suas ferramentas e as coisas que adapta para seu uso com a ajuda de suas ferramentas: não é sua pele que se transforma com a mudança de clima, é seu **vestuário**. **A transformação corporal** do homem cessa (ou se torna insignificante) para ceder lugar à sua **evolução técnica**; e a evolução técnica é a evolução das forças produtivas; e a evolução das forças produtivas tem influência decisiva sobre o **agrupamento** dos homens, sobre o estado de sua cultura. A ciência de nossos dias distingue muitos **tipos de sociedade**: **1) o tipo caçador; 2) o tipo pastoril; 3) o tipo agricultor sedentário; 4) o tipo industrial e comercial**. Cada um desses tipos de sociedade é caracterizado por certas relações entre os homens, relações que não dependem de sua vontade e que são determinadas pelo estado das **forças produtivas**. (PLEKHÂNOV, 1963, p. 34, grifos do autor).

Abriremos aqui um parêntesis para enfatizar a atualidade desta análise e de tantas outras que se fundamentam na obra marxista para a compreensão e, sobretudo, para a transformação da sociedade e educação em nossos dias. Saviani (2010, 17) retoma Sartre (que não era marxista)<sup>32</sup> para esclarecer que, argumentar contra a teoria de Marx é retornar a uma condição pré-marxista, isto é, uma condição que levará a humanidade a retroceder à constituição de um pensamento para o qual se busca meios para superação. Em outras palavras, enquanto o capitalismo com suas reais e constantes consequências não forem superadas, o marxismo configura-se como “filosofia viva” que aponta os principais problemas da sociedade capitalista e que requer um exame cuidadoso para que a sociedade encontre vias para esta superação.

<sup>32</sup>Em 1963, Sartre diz: “Um argumento ‘antimarxista’ não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa ‘superação’ do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na idéia que se acredita superar.” (Cf. SAVIANI, D. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 17, grifos do autor.)

O homem é um ser histórico e se reconhece como tal, contudo, a atividade planejadora exigirá mais do que experimentações, pois não há possibilidade de simplesmente perceber a necessidade de planejar apenas quando passar por situações agradáveis ou desagradáveis. O próprio Marx anuncia a capacidade de planejamento como sendo precedente à capacidade de execução quando em *O Capital* afirma que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. **Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho.** Quando o trabalhador chega ao mercado para vender a sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que media entre sua condição e a do homem primitivo com sua força ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações que lembram às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. **Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.** E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através de atenção durante todo o curso do trabalho. **E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.** (MARX, 1968, p. 202, grifos nossos).

Levando em consideração o que já discutimos sobre o gênero humano e as relações que estabelece com a natureza, o trabalho se mostra para nós como categoria imprescindível para uma reflexão sobre a atividade avaliativa. Esta é exigida para toda e qualquer atividade humana, podendo evocar não apenas a atividade planejadora ou a mobilização de forças físicas. O que passa a ser determinante é que, independentemente do tipo de atividade, o homem subordina força e vontade em constantes relações de trabalho.

Marx (1968, p. 202) prossegue afirmando que o processo de trabalho contempla como elementos uma atividade destinada a um fim, “isto é, o próprio trabalho”; a matéria (o objeto de trabalho) e os meios (instrumentos de trabalho). Aqueles objetos de trabalho que têm a sua estrutura modificada recebem a denominação de “matéria-prima”. É no processo de trabalho que o homem mobiliza estes elementos para transformar os objetos de trabalho, com o uso de instrumentos e por meio da sua atividade.

Retomemos as forças produtivas e a relação que estabeleceremos com o trabalho, iniciando pela crítica que Marx tece à “dialética abstrata e mistificada” de Hegel. Este pensador via apenas o aspecto positivo do trabalho, enquanto Marx questiona a propriedade privada, gerada pelas forças produtivas. Para ele, a “divisão do trabalho” relaciona-se com a exploração do trabalho escravo, assim como a “propriedade privada” está relacionada à exploração desta mesma forma de trabalho, isto é, ambas assumem a função de enfraquecer a capacidade individual dos homens e empobrecer a sua atividade. (MANACORDA, 2010, p. 45).

Estas condições provocam um “estranhamento” do homem em relação ao seu próprio trabalho, pois no momento em que outra pessoa detém as ferramentas e consequentemente a apropriação do trabalho de outrem, passa a explorá-lo em função do enriquecimento individual. Assim, o trabalho deixa de ser propriedade do trabalhador antes mesmo de ser executado, alienando-se nele. Por esta forma, ao mesmo tempo em que o trabalho liberta por meio das capacidades individuais e do reconhecimento das “próprias criações”, enreda novas opressões. (KONDER, 1985, p. 30)

Esta condição libertadora e alienante do trabalho é evidenciada pela estrutura da sociedade capitalista que coloca duas grandes classes em situação de confronto: os opressores e os oprimidos, tendo se fortalecido esta configuração no seio da sociedade burguesa. No Marx e Engels (2009a, p. 24) exemplificam os indícios da exploração nas figuras de “patrícios, cavaleiros, plebeus e escravos”, presentes na Roma antiga; “na Idade Média, senhores feudais, vassalos, mestres de corporação, oficiais e servos [...]”. Com a ascensão da burguesia, surge um novo par de oponentes: a burguesia e o proletariado. Os autores (2009a, p. 25) asseveram que: “Pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte, criar relações em toda a parte.” É na propriedade privada que de um lado, os homens tendem a querer mais acúmulo de capital por meio da propriedade privada e, de outro lado, esmagam-se trabalhadores que fazem uso da sua força de trabalho para a própria sobrevivência, em uma condição nem sempre consciente da alienação inerente a este processo.

Assim, embasados em Konder (1985) – e nas formas de trabalho interpretadas por Marx - depreendemos que o trabalho e a alienação que ele provoca, configuram-se em importantes categorias de análise da realidade, por meio das quais somente haverá a superação dos problemas humanos se houver também a superação da sociedade de classes através da revolução socialista. Sobre este assunto Duarte (1993, p. 72) analisa o conjunto das

relações entre objetivação do gênero humano e sua alienação e conclui que “[...] a alienação tem origem objetiva”, contudo, não é resultado apenas de “forças essencialmente humanas”, mas principalmente porque “a objetivação e apropriação dessas forças ocorrem em relações sociais de dominação.”

As manifestações das lutas humanas são imanentes à consciência social e tematizadas em diversos campos da ciência, da filosofia e das artes. A título de exemplo, tomamos o teatro de Brecht<sup>33</sup> e a literatura de Dostoiévski (2007) que, ao evidenciarem os embates sociais demonstram que as lutas que os homens travam em torno dos seus interesses não escapam de uma visão representativa do estado social. O autor de *Crime e castigo* (2007) tematiza os conflitos provocados pela convicção do direito à liberdade individual, mas que está relacionada à coletividade, contradição que se manifesta na formação da personalidade em relação ao estado social. Expressa essa diferença por meio da alegoria da existência de dois tipos de homens, os ordinários e os extraordinários. Discute se a estes é dado o direito de matar em nome dos grandes feitos e do prosseguimento da história, enquanto àqueles é garantida apenas a vida medíocre e os conflitos individuais que a ausência do capital gera.

O marxismo contém uma lógica própria que compreende os opostos na forma de *identidade dos contrários*, isto significa que, diferentemente da lógica formal (que trabalha com as dicotomias e dualismos), a concepção marxista supera as contradições por incorporação e não por exclusão, considerando a unidade existente nas formas contraditórias da realidade (MARTINS, 2006, p. 9, grifo da autora).

No contexto em que Marx revigora a dialética como capacidade humana de criar e recriar-se a partir do trabalho, fundamenta a oposição ao idealismo como forma de análise dos problemas humanos e sociais, mostra à humanidade que agindo no plano político esta ação torna a atividade humana enriquecida com a possibilidade das lutas de classes. Enfatiza que o capitalismo fomenta cada vez mais exploração na busca por lucro, devido à acirrada competição na qual prevalecem sempre os monopólios. Para alcançar este intento capitalista, são reunidos cada vez mais operários nas indústrias, contudo, estes operários questionam a sua condição, organizam-se e lutam por melhores condições de trabalho. Desta forma, o proletariado se impõe como classe social. Foi a primeira vez que um grupo questionou o

---

<sup>33</sup>Bertold Brecht (1898-1955) teatrólogo alemão que, segundo Konder (1967), teve expressão estética da sua obra artística caracterizada por períodos de grandes mudanças influenciadas inicialmente, em sua versão espiritualista, pelo expressionismo na Alemanha; depois as suas peças tornaram-se mais didáticas, influenciadas pelo marxismo esquemático e, posteriormente, abraçou o teatro épico, onde buscou mostrar aos espectadores a possibilidade de observação das condições humanas na história. **“A experiência histórica nos mostra, diz Brecht, que os modos de divertir variam de acordo com o tempo e o lugar.”** (KONDER, 1967, p. 135, grifos nossos).

sistema capitalista como estrutura econômica, por meio do qual são trazidos elementos para a superação daquele regime em função de uma nova concepção de sociedade, mais igualitária, comunista (KONDER, 1985).

Marx e Engels (2009a, p. 30) afirmam que: “A auto-suficiência e o isolamento regional e nacional de outrora deram lugar a um intercâmbio generalizado, a uma interdependência geral entre as nações. Isso vale tanto para as produções materiais quanto para as intelectuais.” Apesar da tentativa de domínio, a burguesia não consegue controlar os movimentos revolucionários que exigem direitos e que compreende a necessidade de superação de uma sociedade de classes.

Este movimento revolucionário, representado pelo proletariado demonstra que é no seio da prática social, na propriedade privada e na alienação causada pelo trabalho que a instabilidade se instaura tanto para o capitalista – que persegue a meta constante de aperfeiçoar a técnica e explorar o trabalho de outrem, a fim de gerar vantagens competitivas - quanto para os trabalhadores, pois a tendência do capital é transformar tudo em mercadoria em detrimento dos valores humanos, impedindo a elevação de uma visão social mais igualitária, o que pode ser traduzida como “uma perspectiva *totalizante*.” (KONDER, 1985, p. 35).

A totalidade pode ser considerada a necessidade da visão de conjunto. Deixar de enxergar o todo pode comprometer a maneira de trabalhar com as partes. Identificar um determinado problema analisando apenas uma perspectiva sem considerar o todo, pode comprometer a interpretação da realidade. Contudo, diante da complexidade, da não linearidade e da provisoriedade dos acontecimentos históricos, problemas e características que compreendem a atividade humana e as relações sociais, não é possível garantir a apreensão de tudo. Por isto é necessário trabalhar com sínteses de totalidades menores, o que não significa que estas componham partes dissociadas do todo ou que a totalidade seja a soma dessas partes.

Konder (1985, p. 37) esclarece que: “A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. É essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*.” (grifo do autor). Para o autor, na prática este é um conceito que incide em aspectos menos ou mais abrangentes, pois estamos totalizando o tempo todo em alguns casos, precisamos recorrer a funções mais elaboradas e em outros trabalhamos com totalidades mais simples. Entendemos, portanto, que avaliar é uma marca humana e que compõe uma totalidade significativa para a constituição da consciência, pois é em atividade que os homens

buscam respostas para as suas ações considerando fatores temporais, relacionais e que vão atribuindo valor às suas decisões.

Ao analisarmos a atividade humana, questionamos o que leva uma pessoa a se apropriar do tronco de uma árvore para construir uma casa que posteriormente lhe servirá de abrigo, ou replantá-la garantindo assim novos mananciais de madeira e não a optar por simplesmente atear fogo para garantir o seu aquecimento imediato? Este exemplo retrata que na atividade planejadora, para o alcance de determinados objetivos, reside a capacidade avaliativa humana como caráter mediador da existência humana e da continuidade de sua atividade em elaboração de novas estruturas, para tanto, é necessário buscarmos o nível exigido de totalização para cada problema a ser resolvido que, necessariamente, exigirá a análise dos condicionantes daquele momento, considerando a transitoriedade da vida e da história humana.

Chamamos de transitoriedade a realidade complexa da vida social permeada por contradições que precisam ser consideradas para a interpretação de cada totalidade. Tais contradições precisam ser analisadas dialeticamente, ou seja, não como pólos opostos, mas como indicações de unidade e pertencentes a um mesmo contexto. Conforme discutimos no início desta seção, Marx acreditava que esta realidade não é possível de ser compreendida apenas por meio de recursos idealistas e nem em um plano puramente teórico.

Os questionamentos de Marx acerca da produção social da existência dos homens se iniciam quando empreende, nas palavras do próprio filósofo alemão no Prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*:

[...] uma revisão crítica da *Filosofia do Direito*, de Hegel. Trabalho cuja introdução apareceu nos *Anais franco-alemães*, publicados em Paris em 1844. Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil.” (MARX, 2008b, p. 47, grifos do autor).

A conclusão a que chega está descrita na forma em que o autor interpreta essas relações como sendo basicamente condicionadas à sua produção material e estrutura econômica composta a partir dessas relações:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se



eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que esta expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então.** (MARX, 2008b, p. 47, grifos nossos).

Portanto, a contradição se apresenta como uma categoria fundante para a compreensão das relações sociais e, conseqüentemente, para a formação do pensamento. Conforme apontado, este pensamento parte destas relações materiais para, a partir de um processo analítico, promover sínteses acerca das totalidades vividas pelos homens, para retornar à prática social em uma nova configuração.

Konder (1985, p. 47) nos alerta que para a interpretação da realidade, cumpre-nos um laborioso exame para que possamos “ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos”, buscando operar análises e sínteses que revelem não apenas a “dimensão imediata”, mas também a mediata destas. Sobre estas duas dimensões o autor afirma que: “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos).” (KONDER, 1985, p. 47, grifo do autor).

Destarte, a mediação também se configura como um elemento significativo para a apreensão da realidade, ou seja, esta apreensão do real não pode ser estudada com base apenas em teorias e conceitos sem engendrarmos no movimento que caracteriza as suas peculiaridades e o tecido histórico onde é protagonizado.

Para encerrarmos a discussão acerca das principais características do pensamento dialético, introduzimos brevemente as três principais Leis da dialética desenvolvidas por Engels com a preocupação de garantir a essência materialista pensada por ele e por seu companheiro Marx, isto é, aliada a uma dimensão natural humana<sup>34</sup> como condição primordial para a compreensão das relações sociais por meio deste método. (KONDER, 1985).

No *Anti-Dühring*, onde promove críticas ao pensamento Eugen Dühring, que se reconhecia como “adepto e reformador do socialismo” (ENGELS, 1878, p. 4), o próprio Engels (1878, p. 7) afirma que a ele a Marx cumpriu a tarefa de salvar “[...] da filosofia idealista alemã a dialética consciente, incluindo-a [sua] concepção materialista da natureza e da história”. Nesta obra, o autor relata que:

<sup>34</sup>Engels preocupava-se com a defesa do caráter materialista da dialética a partir de uma análise da relação do homem com a natureza. Para ele, o homem partia de uma dimensão “*irredutivelmente natural*” e não se podia negar que esta é a sua condição prévia. (KONDER, 1985, p. 57, grifos do autor).

[...] ao fazer a recapitulação das matemáticas e ciências naturais, procurava convencer-me sobre uma série de pontos concretos - sobre o conjunto eu não tinha dúvidas, - de que, na natureza, se impõem, na confusão das mutações sem número, as mesmas leis dialéticas do movimento que, também na história, presidem à trama aparentemente fortuita dos acontecimentos; as mesmas leis que, formando igualmente o fio que acompanha, de começo a fim, a história da evolução realizada pelo pensamento humano, alcançam pouco a pouco a consciência do homem pensante. (ENGELS, 1878, p. 7)

A primeira Lei da dialética está relacionada à “passagem da quantidade à qualidade e vice-versa.” Nela se observa que as mudanças não ocorrem linearmente ou no mesmo ritmo. Elas ocorrem em períodos cujas alterações quantitativas estão condicionadas às “influências recíprocas” e vão se transformando qualitativamente. (KONDER, 1985, p. 58) Para Engels (1878, p. 12), a metafísica busca apreender os fenômenos isolados: “O contrário acontece com a dialética, que encara as coisas e as suas imagens conceituadas, substancialmente, em suas conexões, em sua filiação e concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e caducidade [...]”. Sobre o estreito vínculo da dialética com a natureza para a interpretação da realidade, o autor assevera que:

**A natureza é a pedra de toque da dialética** e não temos outro remédio senão agradecer às modernas ciências naturais nos terem oferecido um acervo de dados extraordinariamente copioso e que vêm enriquecendo todos os dias, demonstrando, assim, que a natureza se move, em última análise, pelos canais da dialética e não sobre os trilhos metafísicos. Mas, até hoje, os naturalistas, que têm sabido pensar dialeticamente, são pouquíssimos e esse conflito, entre os resultados descobertos e o método especulativo tradicional que utilizam, desvenda aos nossos olhos a ilimitada confusão hoje reinante na teoria das ciências naturais e que constitui o desespero de mestres e discípulos, de autores e leitores.

**Só pela via dialética**, não perdendo de vista a ação geral das influências recíprocas, da gênese e da caducidade de tudo quanto vive, das mudanças de avanço e retrocesso, **podemos chegar a uma concepção exata do universo, de seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem por ele projetada nos cérebros dos homens.** (ENGELS, 1878, p. 12, grifos nossos).

Na crítica, Engels (1878, p. 12) explica detalhadamente como os objetos e fenômenos naturais se modificam em determinados períodos de tempo e sob determinadas condições e nos convida a refletir sobre a necessidade de analisarmos os acontecimentos em sua essência dinâmica, como ocorrências “substancialmente variáveis”, além da importância das contradições neste processo, não como polos excludentes, mas como algo que interpenetra e que responde a articulações intrínsecas, pois segundo o autor:

[...] se observarmos as coisas detidamente, veremos que os dois pólos de uma antítese, o positivo e o negativo, são antitéticos e que, apesar de todo seu antagonismo eles se completam e se articulam reciprocamente. E vemos, também, que a causa e o efeito são representações que só vigoram como tais na sua aplicação ao caso concreto, mas que, situando o fato concreto em suas perspectivas gerais, articulado com a imagem total do universo, se diluem na idéia de uma trama

universal de ações recíprocas, onde as causas e os efeitos trocam constantemente de lugar e o que, antes, era causa, torna-se, logo depois, o papel de efeito e vice-versa. (ENGELS, 1878, p. 12).

E é exatamente esta a segunda Lei da dialética, a “lei da interpenetração dos contrários”, que consiste na inter-relação de “tudo com tudo” (KONDER, 1985, p. 58), ou seja, os fenômenos se entrelaçam e destas conexões se revelam em um ou outro aspecto, mas os polos que aparentemente se excluem, fazem parte um do outro e precisam ser encarados como totalidade. Sobre esta Lei, Engels (1878, p. 12) critica o método metafísico como “unilateral, limitado” e “abstrato”. Por esta forma, o autor exemplifica que se isolando os objetos de seu contexto maior e: “Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não percebe a sua dinâmica; obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque.” (ENGELS, 1878, p. 12).

A terceira Lei da dialética trata da “negação da negação”, isto significa que a realidade *faz sentido*. Conforme anuncia Konder (1985, p. 59): “A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a *negação da negação*.” (Grifos do autor).

Diante das categorias e leis apresentadas, entendemos que a avaliação é um mediador da existência humana desde a sua forma mais primitiva, podendo ser apreendida e causadora de novas elaborações para conseqüentemente influir em sua atividade superior. Contudo, consideremos que ela é cindida em decorrência do que o processo de trabalho provoca nos homens.

Por esta forma, iniciemos o nosso exame por aquilo que se apresenta para nós como atividade humana e suas mediações. Para tanto, faz-se necessário conhecermos alguns pressupostos elaborados por Vigotski e seus colaboradores sobre a Psicologia como ciência para a compreensão da avaliação como totalidade.

Conforme vínhamos delineando, a ciência passou por diferentes estágios e se apropriou de métodos e argumentos igualmente diferentes para o conhecimento da realidade. Contudo, algumas teorias se ocuparam apenas de explicá-la por meio de conceitos que nem sempre consideraram a importância da história e dos condicionantes sociais que envolveram cada época determinada. Tais teorias enxergam o homem como ser a-histórico. As elaborações de Marx e de Engels, bem como a sua interpretação por tantos de seus seguidores, autores de novas elaborações de tradição marxista, alguns já citados neste estudo,

contribuíram sobremaneira para que a realidade seja encarada como condicionada e que precisa ser historicamente situada.

Para Marx (2001, p. 13), os elementos que compõem a base de uma sociedade formam um “todo orgânico” e assim devem ser analisados. Suas concepções partem essencialmente da base material representada pelas manifestações econômicas. Por isto, o trabalho, o dinheiro, a mercadoria, o capital, as necessidades e a produção findam por serem elementos que se inter-relacionam e determinam todas as demais relações. Para a compreensão desta realidade complexa, faz-se necessária a adoção de um método que apreenda as relações concretas, pois:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 2001, p. 15).

A produção é sempre determinada historicamente, contudo, não há produção “sem instrumento de produção” e, nem esta existirá “sem trabalho acumulado no passado.” (MARX, 2001, p. 3). O mesmo ocorre com o capital e com todas as outras formas econômicas, que também são formas de trabalho acumulado. Assim: “A produção é sempre apropriação da natureza pelo indivíduo no seio e por intermédio de uma forma de sociedade determinada” e “[...] cada forma de produção gera as suas relações jurídicas a sua própria forma de governo etc.” (MARX, 2001, p. 4).

Também não há produção sem consumo, isto revela a relação intrínseca entre ambos, por esta forma, produção e consumo são determinados tanto na sua essência (produção para consumo e vice-versa), quanto nos seus modos (de consumo e de produção). Sobre este aspecto Marx (2001, p. 8) revela que:

A fome é a fome, mas a fome que é saciada com carne cozida e consumida com faca e garfo é diferente da fome do que devora carne crua e a come com a mão, com unhas e dentes. Por conseguinte, o que a produção produz objetiva e subjetivamente não é só o objeto do consumo; é também o modo de consumo. A produção cria, pois, o consumidor.

É neste contexto que tratamos a Educação, como uma produção determinada historicamente, por meio da qual os homens produzem e se auto-produzem, sob as pressões e contradições que são impostas, tanto pelas relações subjetivas quanto objetivas.

## 2.2 Explicitação das categorias de análise

Explicitamos no tópico anterior a compreensão histórica de apreensão do real e as categorias da dialética marxista para isso. A seguir, considerando que o marxismo dá base para a Psicologia Histórico-cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, indagamos como o exposto incide sobre o nosso objeto de estudo: a avaliação escolar.

Ao interpretar a avaliação da aprendizagem escolar e seguindo as proposições metodológicas de Vigotski (2004b, p. 224), na intenção de avançar no conhecimento científico sobre as bases do “já conhecido”, entendemos que duas categorias de análise se apresentam para nós: a avaliação da aprendizagem escolar, por meio da qual o ensino e a aprendizagem são as atividades sistematizadas em um espaço específico denominado escola. Todavia, os processos de tomada de decisões procedidos pelos seres humanos são protagonizados muito antes destes iniciarem a sua vida escolar. Acontecem no espaço social e decorrem de outra categoria que se apresenta como anterior que é a avaliação como atividade humana.

### 2.2.1 A avaliação no contexto da genericidade humana

Em suas reflexões sobre as problemáticas da educação atual, Saviani (2004, p. 35) nos convida a pensar sobre a questão dos valores e retoma o que diz Nietzsche: “A palavra *homem* significa exatamente aquele que avalia: ele quis denominar-se pelo seu maior descobrimento.”

Para o autor, a educação deve visar o homem e sua promoção e não há formas de fazê-lo senão por meio de significação para os seus objetivos e prioridades para a reformulação de suas ações. Para tanto, determinado valor deve ser atribuído a cada ação. Sendo o homem um ser situado em cultura específica, sob certas condições naturais, ou seja, condicionado a tudo o que é externo a si, precisa tomar decisões para, no contexto da sua ação, promover resultados que solucionem seus problemas e necessidades. É sob as condições de valoração que o homem se relaciona com os elementos que estão dispostos na natureza e este processo não se dá de forma indiferente, uma vez que as necessidades estão estreitamente ligadas a um sentido prático-utilitário:

É como ser ativo e situado que o homem:

[...] reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é

totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. E a liberdade abre ao homem um novo campo amplo para a valorização e os valores. Sendo a liberdade pessoal e intransferível, impõe-se aqui o respeito à pessoa humana; como eu sou um sujeito capaz de tomar posições, de avaliar, fazer opções e engajar-me por elas, assim também aquele que vive ao meu lado, perto ou longe, é igualmente um sujeito e jamais um objeto. Como a liberdade é sempre uma liberdade situada, este segundo campo conjuga-se com o primeiro. Trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes diante de uma situação também concreta. Daí exercer o homem um domínio sobre as coisas, subordinando-as aos seus desígnios. Esta relação vertical de dominação jamais poderá, contudo, ser entendida em sentido horizontal, ou seja, nas relações de homem a homem. O domínio do prático-utilitário tem seus limites no domínio humano, do mesmo modo que este tem seus limites naquele e, dialeticamente, o domínio prático-utilitário se amplia com a ampliação da liberdade humana, do mesmo modo que o domínio humano se amplia a partir da ampliação das potencialidades da situação. (SAVIANI, 2004, p. 37).

O desafio é refletir em meios para estruturar esta horizontalidade de relações entre os homens em uma sociedade estruturada em classes, onde a história revela que os interesses humanos estão vinculados a ideais cada vez mais individualizados. Este processo passa invariavelmente pelas lutas entre contrários em processos dialéticos e por meio da concepção da teoria do valor trabalho.

Temos demonstrado que este é um processo que vem sendo reproduzido em diversos âmbitos da vida social e que toma novo aspecto a partir do surgimento da sociedade burguesa, que Marx sintetizou pela via da economia política. O principal problema colocado pela teoria marxista prevê a compreensão da sociedade cuja análise não subsiste sem a articulação de três grandes pilares: o método dialético, o caráter revolucionário como nexos constitutivo e a teoria do valor trabalho. (NETTO, 2002).

A análise marxista acerca da sociedade não a vê como naturalmente harmônica. A história não é algo que prescinde da atividade humana e das relações resultantes desta ação, por isto deve ser considerada e tomada como ponto de partida para novas elaborações, assim como as lutas que os homens travam para dominar a natureza tem consequências determinantes e, até que sejam superadas, forçarão o curso da história.

Lembrando os aspectos descritos por Marx e Engels (1991) acerca da consciência como resultado de fatores históricos e das condições sociais às quais os homens estão sujeitos e concordando com Nagel (*apud* LIMA, 2008), compreendemos a avaliação como processo igualmente resultante das relações que se estabelecem a partir dos modos de produção de cada sociedade.

Na sociedade grega as relações eram vistas imutáveis, os seres já nasciam com suas funções predeterminadas (escravo, artesão ou cidadão) não havendo possibilidade de mudança e nem qualquer questionamento direcionado a esta estrutura. “Assim, o escravo era avaliado pela correção das atividades físicas [...]. O artesão pela qualidade dos serviços que servia ao

cidadão. E o cidadão, pela qualidade de argumentar, descrever, classificar, fazer diferenças e ver semelhanças entre as coisas do mundo.” (NAGEL *apud* LIMA, 2008, p. 7).

As relações que se estabeleciam entre servos e senhores na sociedade feudal, pois aqueles eram considerados inferiores, não permitiam quaisquer tipos de avaliação mais elaborada ou que questionasse a estrutura do estado, definida naturalmente por preceitos divinos. Aos senhores feudais o caráter avaliativo era para a manutenção da ordem social com vistas a defendê-la de subversões, o que pressupunha correções. Cabia aos princípios religiosos a adoção de “instrumentos de avaliação” para a “felicidade celeste”, o maior bem do homem. (NAGEL *apud* LIMA, 2008, p. 7).

Na sociedade moderna, a concepção de trabalho desloca-se para a interpretação deste como a maior riqueza. “O mundo exige que o trabalho – e não discursos ou conhecimentos religiosos – seja o ponto de referência das avaliações. [...] A retórica, a teologia, as artes, as disputas professorais, acadêmicas, cedem lugar ao estudo e ao ensinamento das coisas da natureza e da possibilidade de suas transformações”. (NAGEL *apud* LIMA, 2008, p. 9).

Na *Crítica ao programa de Gotha*, Marx (2009b, p. 94) expõe a inviabilidade desta concepção, por tratar-se de uma “fraseologia burguesa” com o intuito de disseminar a ilusão de uma “sobrenatural *força de criação*” do trabalho, o que impedirá a libertação pela consciência de trabalhadores que estão subjugados a quem detém os meios de produção; e defende que: “O trabalho *não é fonte* de toda riqueza”, pois encerrado nele mesmo, o trabalho, bem como os meios e objetos que a ele estão relacionados, são apenas manifestações da natureza. O que caracteriza o trabalho como riqueza é a força empreendida pelos homens. Esta sim conferirá ao trabalho a fonte de valores e de uso. Com o desconhecimento desta premissa, reforça-se a dependência e escravidão de quem não possui os meios de produção em relação àqueles que os possuem. (À exceção do título da obra de Marx, os demais grifos em itálico são destaques do próprio autor).

Os modelos de sociedade ora apresentados nos permitem fazer uma digressão relacionada às possibilidades de avaliação que homens eram capazes de proceder em cada tempo. Se o destino dos homens era demarcado por um modelo social estratificado em homens livres e escravos na antiguidade e na Idade Média, como servos e senhores feudais, não havia muitas decisões que pudessem ser livremente tomadas pelas pessoas comuns, pois elas não eram reconhecidas e nem se reconheciam como autônomas para direcionar as suas vidas.

O mesmo ocorre na sociedade capitalista, pois ao se submeterem aos processos de exploração, os homens se tornam cada vez mais alienados por força da exploração das elites

dominantes, cujo objetivo é acumulação crescente de capital. As dificuldades de analisar criticamente a sua conduta parecem diante do que é oferecido pela sociedade massificadora de culturas que favorecem a solidificação crescente desta exploração.

Na realidade atual, isto pode ser observado em alguns programas televisivos, no incentivo ao consumo desenfreado, em certos estilos musicais e modismos atualmente veiculados pela mídia e até mesmo nos conteúdos escolares e na própria configuração de avaliação adotada pelas instituições educativas, onde o sucesso e a competência individual ganham cada vez mais espaço em detrimento do desenvolvimento dos saberes necessários.

Esta reflexão nos conduz a resgatar a ideologia como um importante conceito que move a humanidade. De acordo com Löwy (2000, p. 100), Marx escreve sobre o tema pela primeira vez em “*A ideologia alemã*”, de 1846, cujo objetivo era designar “[...] as formas especulativas, idealistas e metafísicas da consciência social.” O autor assevera que esta significação ganha uma forma mais ampla e definida, anos mais tarde, na *Crítica da economia política*, (1859), onde Marx afirma que ideologias são “[...] as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, as formas ideológicas sob as quais os homens tomam consciência deste conflito e o levam até o fim.” (MARX *apud* por LÖWY, 2000, p. 100).

No conjunto da sua obra, Marx se debruça intensamente sobre a compreensão das formas ideológicas de pensamento, mas, embora tenhamos bastante interesse em todo o conjunto do vastíssimo alvitre do filósofo alemão, o que acreditamos ser importante salientar neste momento é que os modelos de pensamento e consequentemente de interpretação da essência humana refletem em todos os demais campos da vida social e devem ser pensados nas suas bases e contradições. Na contemporaneidade, ainda vivemos, de certa maneira, sob a égide destes princípios, uma vez que após a burguesia ter se firmado no poder, este modelo econômico se solidificou e condiciona até os dias atuais os modelos educacionais e que, ressalte-se, ainda não foi superado.

Por isto, fundamentamos a nossa investigação na visão de que a avaliação produz e reproduz historicamente em seu contexto, os resultados de relações sociais e que pode servir como um mecanismo de transformação dos indivíduos e da sociedade, desde que analisada sob os diversos fatores que a constituem e a condicionam.

No esforço de interpretar o lugar ocupado pela avaliação na consciência humana, buscamos algumas aproximações com o conceito de atividade pensado pelos psicólogos soviéticos, sobretudo por Leontiev. De acordo com Asbahr (2005, p. 15):



Os psicólogos soviéticos, especialmente Leontiev, elegem, desde o começo de sua produção teórica, o conceito de atividade como princípio central ao desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psicológicas superiores. Para estes psicólogos, a atividade humana está intimamente vinculada à formação da consciência, e essas duas categorias formam uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos ao mesmo tempo em que a consciência regula a atividade produtora da vida humana.

Bernardes e Moura (2009) relatam que para Leontiev atividade não se trata de qualquer processo, mas aquele no qual o homem se relaciona com o mundo para a satisfação das suas necessidades, ou seja, é um processo que visa determinado objetivo e está intimamente ligado aos motivos para a ação. A atividade envolve processos psíquicos e as ações, nelas o homem opera e objetiva os seus motivos.

Ação e motivo compõem uma unidade e através de um momento criativo o motivo é objetivado pelo indivíduo. Cabe salientar que por necessidade não se pode concluir apenas o que Leontiev (1978b, p. 7-8) denomina de “argumentos de dentro das vísceras”, pois esta é uma visão naturalística de compreensão do comportamento; os fatores psíquicos vão além das vontades físicas ou instintivas. A vontade não está no centro do comportamento humano, ela cumpre apenas uma parcela dos motivos que moverão o indivíduo aos seus objetivos. Defende-se aqui uma Psicologia da atividade onde o homem confirma a sua personalidade e cria possibilidades de ação, isto depende das relações sociais que estabelece.

Barroco e Tuleski (2007) comprovam a importância da atividade criadora e criativa humana como formadoras da consciência e a destacam como característica peculiar e diferenciadora do homem cultural em relação às outras espécies. Todavia, diante da alienação a que os homens são submetidos no mesmo campo em que são fomentadas (mediadas) tais atividades, ocorre a alienação, processo que leva o homem a negar a si mesmo.

Neste sentido, criar compõe a complexa estrutura de pensamento humana e apreender o viés mediador desta consciência na sua forma complexa pode contribuir para a estruturação de novas formas de conduta.

Luria (1992) refere-se aos estudos de Vigotski sobre a estruturação dos sistemas funcionais complexos, partindo das leis de todos os sistemas em geral:

A presença de uma tarefa invariável, realizada por mecanismos variáveis, que levam o processo a uma conclusão sempre constante, é uma das características básicas que distinguem o funcionamento de qualquer "sistema funcional".  
A segunda característica distintiva do sistema funcional é sua composição complexa, que sempre inclui uma série de impulsos aferentes (de ajuste) e eferentes (executivos).

Mesmo para os sistemas motores há alteração no resultado da tarefa, ou seja, para cada tarefa há uma combinação do sistema funcional, o que permitiu Vigotski concluir que os sistemas estão inter-relacionados. Esta inferência se aplica aos sistemas funcionais complexos, “[...] pois, são mediados em sua estrutura” e “incorporam símbolos e instrumentos historicamente acumulados.” (LURIA, 1992, p. 131).

Assim, a avaliação pode ser considerada atividade universal humana, por meio da qual cada ser, em sua realidade particular busca novas formas de conduta que podem ser humanizadoras ou não. Embora estejamos avaliando o tempo todo, na perspectiva por meio da qual estamos tratando a formação social humana, esta ação não pode ser vista sem a análise do homem nesta realidade particular, regulada por condicionantes históricos que o levarão a agir de uma ou de outra maneira igualmente condicionada.

Sob esta interpretação, o saber sistematizado aparece como um importante mediador para que os processos avaliativos sejam conscienciosamente direcionados para uma ação transformadora. Por isto, acreditamos que as perspectivas teóricas críticas tanto da Educação quanto da Psicologia, por partirem desta análise da prática social e histórica, podem fornecer meios e fundamentos para a apreensão da realidade da avaliação da aprendizagem como atividade educativa que ora se apresenta como a totalidade que estamos perseguindo e buscando compreender.

Reforçamo-nas por notadamente se vincularem às concepções marxistas para compreensão e transformação da realidade atual, pelo caráter dialético de interpretação da realidade e também por acreditarmos nas possíveis contribuições de seus pressupostos para a transformação desta realidade, com as características que apontamos anteriormente, ou seja, com potencial para que estas concepções impulsionem a superação da cisão da sociedade em classes sociais, onde há a dominação decorrente da exploração do trabalho alheio, por meio da divisão social do trabalho, e da propriedade privada.

De acordo com a análise de Vigotski (2004b) ao se referir à crise da Psicologia de seu tempo, é preciso estar teoricamente dentro da ciência e dos movimentos que nela se produzem e, ao mesmo tempo, desempenhar papéis na prática. Entendemos que a capacidade de avaliar criticamente é igualmente não aceitar os fenômenos como estes se apresentam à primeira vista, mas a organização atual da sociedade capitalista não favorece este exercício aos homens, diante da disseminação de ideias individualizantes e da busca desenfreada por desenvolvimento da técnica que transforma tudo em mercadoria.

Pino (2005) defende que o homem evolui em sua consciência quando se reconhece como ser pertencente à natureza na qual é promovida a relação dialética entre o próprio

homem com a natureza e desta com a cultura. Portanto, na relação dialética que advém desta atividade anterior, promove-se ao mesmo tempo a relação entre a atividade e a avaliação, da qual se produz um novo ser, recriado, capaz de protagonizar novos meios para a sua atividade. Mas este movimento exige discernimento sobre a coletividade, do contrário a própria continuidade da existência humana fica ameaçada.

### 2.2.2 Avaliação da aprendizagem escolar: o exame que adoece

Apesar de o termo *avaliar* ter raiz etimológica no latim: *a* (prefixo) e *valere* (verbo) que significa “atribuir valor a...” (LUCKESI, 2002, p. 92; SOUZA, 2000, p. 8)<sup>35</sup>, o seu conceito<sup>36</sup> está relacionado à determinação de condutas favoráveis ou desfavoráveis, isto é, avaliar demanda “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa”, “ato ou curso de ação... ou situação.” (LUCKESI, 2002, p. 92, grifos do autor).

Para esse autor que tem sido reconhecido como um dos principais estudiosos que levam o marxismo para essa temática de estudos, avaliar implica necessariamente em “coleta, análise e síntese de dados” relacionados ao objeto ou situação a ser avaliada, que deverá ser comparado e ter julgada a qualidade previamente estabelecida a ponto de resultar em um processo decisório acerca da necessidade ou não de intervenção neste dado objeto ou situação. (LUCKESI, 2002, p. 93).

Ainda de acordo com Luckesi (2011, p. 55): “Nascemos e vivemos inseridos num meio sociocultural já constituído; nós o herdamos e, com base nessa herança, recriamo-lo.” Para ele:

A posse da herança da cultura passada, conjuntamente com a aprendizagem da criação de novas compreensões da vida e de tudo o que nela se dá, são recursos que oferecem bases para a formação do sujeito-cidadão, senhor de si e parceiro de todos os outros seres humanos na dinâmica da vida. (LUCKESI, 2011, p. 56).

O autor tece importantes considerações acerca da importância da escola na transmissão desta herança, mas afirma também que geralmente são trabalhados nas escolas o ensino e aprendizagem conceituais, transmitidos por intermédio das disciplinas escolares. A ampliação da consciência dos educandos dependerá da transcendência dos conhecimentos já elaborados pelo senso comum, por meio da ciência, da filosofia e das artes, ensinados “com a

<sup>35</sup>Apesar de encontrarmos a etimologia do termo avaliação em ambos os autores, é SOUZA (2000, p. 8) quem especifica a sintaxe da raiz latina de *a-valere*.

<sup>36</sup>Luckesi (2002) trabalha com o sentido de conceito extraído de Marx (1977), na *Contribuição à crítica da economia política*; para quem o conceito é uma reprodução abstrata das múltiplas determinações de um fenômeno. Uma formulação da realidade no campo do pensamento. (Cf. LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed.; São Paulo: Cortez, 2002. p. 86).

melhor qualidade possível, envolvendo o estudante como um todo – sentimento, pensamento e movimento [...]”. A avaliação insere-se neste contexto – juntamente com o planejamento e a execução - como um dos componentes do ato pedagógico.

Temos aqui algumas reflexões a serem levantadas sobre esta terminologia utilizada por Luckesi. Em retomada ao materialismo histórico-dialético, lembramos que a atividade humana está relacionada aos processos de intervenção que o homem é capaz de realizar na natureza, por meio de instrumentos físicos ou psíquicos. Desta forma, a capacidade de exercer reflexões sobre a sua ação, instrumentaliza os homens, neste caso específico alunos e professores, na condição de principais agentes educativos, para a tomada de decisões que influenciem novas ações, o que pode ser traduzido como processo avaliativo. Assim, este processo converte a avaliação da aprendizagem em atividade.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade que busca atingir finalidades educacionais e inscreve-se como atividade pedagógica, mas também como atividade política no interior das escolas e dos sistemas de ensino. Se esta indicação, por um lado, fornece subsídios para a identificação dos progressos dos alunos e consequentemente daquilo que a escola consegue edificar na constituição de sua singularidade, por outro, aponta para uma reflexão sobre os seus meios, fundamentos e, sobretudo, sobre a função social e política que realiza, sobre a influência da escola na vida social a partir da função que cumpre (ou que deveria cumprir) na constituição da universalidade dos seres que forma. Diante da atual configuração da educação brasileira e de acordo com o que mostram os números de insucesso, podemos afirmar que algo está errado neste processo.

Para Luckesi (1989, p. 24) “[...] educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora.” Esta prática é traduzida nas relações dialéticas cotidianas que constante e espontaneamente são desenvolvidas, nas quais ao mesmo tempo em que ensinamos, também somos ensinados. Este aspecto é identificado nas vivências diárias às quais os seres humanos estão expostos o tempo todo. Ao tratar de educação escolar, o autor define o educador ressalta a defesa para uma perspectiva de “aprendizagens estruturadas”, e o caráter intencional como principal diferença entre a educação que se faz nas relações humanas espontâneas e a educação escolar. Sobre este aspecto, o educador deve ser preparado para agir conscientemente na formação de um processo histórico, mas também precisa reconhecê-lo como processo que não está isento das ideologias. Por isto, o educador não pode reconhecer-se como um ser neutro, nem desprovido de opções teóricas, ao que o autor chama a atenção para as opções filosófico-políticas que poderão ser libertadoras ou alienantes que nortearão a sua prática educativa.

Assim, de acordo com o que vínhamos analisando, a afirmação de Luckesi nos instiga a refletir sobre a concepção de educador. Para nós, o ser que educa é todo aquele que leva adiante o processo civilizatório seja para a alienação, para a barbárie ou para a emancipação; é aquele que protagoniza este processo para a formação das novas gerações.

No contexto escolar, agrega-se uma série de objetivos operacionalizados através dos planos, projetos, currículos e atividades, bem como se acumulam problemas de diferentes ordens. Destarte, a análise de Saviani (1997, p. 30) apresenta-se de modo bastante atual: “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.” E enfatiza a importância política da educação e seus condicionantes para a garantia do cumprimento de suas especificidades, pois, quando desconsideradas, apresenta o risco da dissolução da sua prática.

A avaliação da aprendizagem escolar é um importante componente do processo educativo, uma vez que é a ela que professores, gestores, estudantes e suas famílias recorrem como principal indicador de verificação de resultados da educação, seja no âmbito escolar, configurada como instrumento de medição através das arguições, testagens, observações, avaliações escritas e demais instrumentos; seja de maneira mais abrangente, a exemplo das provas realizadas para medir o sucesso das escolas em todos os níveis de ensino.

Com efeito, a despeito de reconhecer a avaliação da aprendizagem como um dos componentes da escola, não é possível analisá-la sem considerar os meandros que a envolvem em um contexto mais amplo. Sendo, portanto, fundamental localizar historicamente a escola e os indivíduos que a compõem, bem como compreender as práticas avaliativas como mecanismos de promoção do desenvolvimento da consciência dos estudantes ou para o seu contrário, a não promoção desta consciência, isto é, a exclusão.

Em relação ao trabalho escolar Souza (2005, p. 10) descreve que:

As origens da avaliação da aprendizagem remontam ao início do século XX, quando Thorndike desenvolveu uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos comportamentos dos seres humanos.

Com o avanço da tecnologia de mensuração, durante as primeiras décadas daquele século, os testes padronizados desenvolveram-se em grande escala e, nesse movimento, a avaliação ganhou o significado de medida.

Assim, convencionou-se utilizá-la apenas como mecanismo de atribuição de juízos de valor, desconsiderando a sua importância para a identificação das capacidades dos alunos, com vistas a planejar intervenções adequadas para o alcance de novos e possíveis avanços.

Acreditamos em uma escola que tem como principal responsabilidade a prática do saber e que isso pressupõe exigências, das quais não se pode prescindir para a identificação dos avanços, tendo como facilitadora deste processo a avaliação escolar. Cabe ponderar que a escola é um espaço social e que deve absorver as diferenças, considerando-as como reais. Quem faz a escola são as pessoas que a edificam e dela se amparam: alunos, comunidade, professores, gestores, pais, mães, parentes, enfim diversos atores sociais que, por direito, devem também opinar sobre as suas diretrizes.

Neste sentido, há uma enorme necessidade de intervir no sistema vigente e propor uma escola capaz de inscrever-se positivamente na história de cada ser integrante de seus diversos segmentos, da mesma forma que se deixa construir por eles. Uma escola que seja para sempre lembrada e tendo fortalecidos socialmente os conhecimentos, práticas, conceitos e relações por ela e nela estabelecidos.

A principal característica observada na prática educativa é que a ênfase atribuída à avaliação escolar é tão significativa que esta passou a receber a configuração de uma “pedagogia do exame”, sendo foco de atenção de uma parcela significativa dos integrantes do sistema escolar: os alunos e pais centram suas energias na promoção, estabelecendo altas expectativas em relação aos resultados, traduzidos em notas; os professores utilizam como instrumento de ameaça, com o objetivo de reafirmar através dela (a avaliação) a sua autoridade; os estabelecimentos de ensino estão interessados em notas e exames; o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames. A ausência da prática reflexiva e crítica sobre a avaliação é o que direciona frequentemente para o medo atribuído às avaliações, assim como, para a tradução do padrão de qualidade de uma determinada escola pela leitura ingênua dos números. (LUCKESI, 2002).

É importante ressaltar que a avaliação depende, em grande parte, da métrica, se levarmos em consideração a importância do que sugerem as Leis da dialética, sobretudo acerca da relação entre quantidade e qualidade, pois, de um modo geral, quando se trabalha com avaliação, desconsideramos a importância da avaliação quantitativa.

Como tratar de políticas públicas e financiamentos para a educação, sem falar da medida? É relevante pensar sobre os números tomados apenas para uma análise fragmentada da realidade, apreendendo-a de modo frio e enviesado. Outra possibilidade se revela, contudo, se buscarmos meios mais fidedignos para capturá-la e representá-la. As percentagens, os números e a classificação poderão fundamentar gestores e educadores na tomada de decisões. A avaliação provoca a necessidade de pensar nessas contradições. A métrica e a quantificação nos reportam à necessidade de pensarmos a situação que está explicitada nesta produção para

colocarmos as funções da avaliação como unidade e analisá-las em suas contradições, pois a pergunta que se coloca é: Como viver sem os índices?

O que deve ser pensado são os propósitos, os meios pelos quais serão feitos esses levantamentos, o que mudarão, a função que cada unidade contrária da avaliação cumprirá no processo educativo.

Vigotski (2008) fala da importância do questionamento para a criação e investigação científica como possibilidade tão importante quanto a resposta. Por isto, levantamos questões que talvez não sejam respondidas nesta pesquisa, mas esperamos que fomentem novas possibilidades de estudo. Os números não seriam necessários, quando nos referimos a um país extenso e populoso como o Brasil, um país de dimensão territorial continental? Possivelmente, por meio da quantificação poderemos conhecer determinados avanços qualitativos dos alunos em suas progressões e capacidades.

Esta estrutura de avaliação, por meio da quantificação e na seletividade, remonta ao século XVI que, para a constituição da supremacia católica, em detrimento de posições contrárias, sobretudo protestantes, seguiam rituais de provas e exames. A mesma valorização para estes rituais era adotada pela pedagogia comeniana. Comênio, seu fundador afirmava que a retenção do medo era fundamental para a educação dos alunos, considerando que desta forma eles se manteriam atentos, se fadigariam menos e aprenderiam mais rápido. Vivemos, portanto, ainda nos dias atuais sob a égide de uma pedagogia tradicional que reflete os ideais da sociedade burguesa, para a qual interessa a manutenção dos mecanismos de controle como o medo e “[...] a seletividade escolar e seus processos de formação dos educandos” (LUCKESI, 2002, p. 23). Assim sendo, os objetivos educacionais ficam comprometidos, pois a Educação se configura em uma pedagogia do exame e perde-se a noção da função primeira da avaliação como atribuição de juízo de qualidade para impulsionar as tomadas de decisão.

Podemos afirmar que a educação atual é hegemonicamente tradicional, fundada desde 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, juntamente com o Primeiro Governador Geral, Tomé de Souza; está inserida em uma sociedade que se constitui pelos ideais sociais, políticos e econômicos burgueses, que se utiliza de mecanismos de controle como a “seletividade escolar” e a “formação da personalidade dos educandos”. Por esta senda, obtém-se como resultado o medo e o fetiche que enaltece a constante valorização de “subterfúgios” em detrimento da “transparência”. (LUCKESI, 2002, p. 23).

A explicação do fetichismo está fundamentada na filosofia marxista e é interpretado como “entidade” ao mesmo tempo em que é criada pelo ser humano para suprir anseios, é internalizado e se universaliza dominando-o.

Analogamente, da mesma forma que a mercadoria perde o seu valor de uso e ganha no valor de troca um caráter místico, a avaliação quando fundada em notas e resultados é mistificada e ganha o *status* de entidade. Em sua forma fetichizada, torna-se um fim em si mesma, perdendo a potência de meio para ajudar o professor a identificar as apropriações dos conhecimentos por seus alunos.

Desde a época do Império, o Brasil já contava com o fomento dos ideais liberais que se fortaleceram com a implantação da primeira república, em 1889, que contava com os recentes escravos libertados na condição de homens livres. As diferenças sociais são estabelecidas sob o argumento das *aptidões naturais*. Posteriormente consolida-se o movimento da Escola Nova e acentuam-se os interesses em medir tais diferenças para as devidas correções daqueles alunos que não se adaptavam às exigências escolares e promover os melhores. (PATTO, 2010).

De acordo com Franco (1990), os primórdios da avaliação estão estreitamente fundamentados na Psicologia da Educação, pela sua vertente destinada à psicometria. Os primeiros estudos nessa área surgiram na Alemanha, por cientistas que se ocupavam de realizar experimentos em laboratórios, momento em que a própria Psicologia buscava se consolidar como ciência, campo antes estudado pela Filosofia. A distinção entre estas duas ciências baseou-se nos critérios de cientificidade advindos das Ciências Naturais, com forte influência do positivismo. Como resultado, obteve-se a tentativa de adaptação dos princípios, leis e teorias às Ciências Sociais que tem como preceitos basilares a concepção de que a sociedade assemelha-se à natureza, portanto, não possui contradições, pode ser analisada segundo as mesmas leis naturais invariáveis e tudo [ou todos] os que fugirem a estas leis precisam de correção.

Uma das principais implicações é o trato dos fatos sociais como fenômenos naturais, onde a uma das principais exigências é o distanciamento do cientista do seu “objeto” de análise, a despeito de participar dela. O reflexo de tais princípios para a avaliação deu-se através da adoção, pela psicologia e pela educação, de instrumentos, escalas, provas, em busca de objetividade, apoiados na mentalidade de que pelas partes seria possível avaliar o todo. As bases teóricas estavam aportadas no liberalismo que reconhece apenas a igualdade natural entre seres humanos; o cientificismo que busca meios para a quantificação, neutralidade, experimentação e objetividade; e o funcionalismo que focalizava as planificações e a técnica em detrimento das capacidades humanas. (FRANCO, 1990).

A avaliação tem sido adotada como algo dissociado da prática educativa, cujo tratamento é o de procedimento técnico isolado. Esta é uma concepção equivocada, pois a



avaliação da aprendizagem escolar é um componente pedagógico que deve ser considerado em contexto amplo de planejamento e execução da tarefa de ensinar, com vistas a atingir a dimensão da aprendizagem a partir da investigação da qualidade dos seus resultados. (LUCKESI, 2011).

Resgatamos a Pedagogia Histórico-Crítica para afirmar que é da escola o papel de assumir as progressões dos alunos por meio do estabelecimento de objetivos claros para a definição do tipo de homem e de sociedade que se quer formar. Os objetivos estão relacionados à valoração ao que Saviani (2004, p. 37) enfatiza:

Os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem, como lembra o nome, a objetivação da valoração e dos valores. Poderíamos, pois, dizer que se a valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o *que deve ser* naquilo que *é*. (Grifos do autor).

O autor proclama que, apesar dos valores intelectuais serem o objetivo da escola, sob uma situação econômica desfavorável, a hierarquia de prioridades mudará substancialmente. Assim, interpretamos as prioridades como algo alheio ao indivíduo se levarmos em consideração as atuais relações de trabalho e exploração. O estabelecimento das prioridades será condicionado por suas condições de sobrevivência, por isto, se os indivíduos não vivem em condições favoráveis de existência, devido à alienação pelo trabalho, certamente atribuirão valor às necessidades mais primárias, o que os afastará de objetivos transformadores. Neste contexto, a escola não conseguirá atuar sem que este ponto seja trabalhado. Além destes fatores, ressaltamos que a forma “construtiva” do conhecimento adotará uma postura biológica e não social do desenvolvimento.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a origem e a natureza do desenvolvimento das funções psicológicas superiores residem na atividade psicológica mediada por signos e instrumentos e compõem uma unidade estabelecida entre os processos de apropriação e objetivação e a estruturação da consciência. (BERNARDES; MOURA, 2009).

Para Luckesi (2011, p. 59) mediadores são “[...] os recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica à prática cotidiana tanto na escola como na vida de nossos educandos.” Servem de meio para o alcance dos resultados que se deseja e se constituem em recursos para a reflexão da teoria e do seu movimento de retorno para a prática, isto é, são elementos ao mesmo tempo teóricos e práticos. Na esteira dos mediadores o autor aponta como essenciais: uma teoria pedagógica compatível com a prática da avaliação da aprendizagem, os conteúdos escolares, a didática e o educador.

Retomamos o método instrumental e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para uma aproximação do conceito de mediação em avaliação ao qual nos filiamos, por defendermos uma posição na qual será necessária a identificação das possíveis relações que devem ser estabelecidas entre os conteúdos escolares e a prática social, pois nem a instituição escolar e nem os indivíduos são autônomos imediatamente. A reflexão acerca dos dados da realidade é bem mais complexa e transcende as “paredes da sala de aula” e os “muros” da escola. A centralidade da discussão sobre os mediadores contempla eixos que não estão sob o controle pleno dos indivíduos. Cabe ainda lembrar que o contexto social e escolar estão sujeitos a constantes transformações e, para a apreensão da prática social é necessário o conhecimento da realidade como totalidade e as indicações por ela fornecida para a promoção das sínteses que cada realidade permite.

Entendemos que mais do que um instrumento físico ou apenas um componente do ato pedagógico, a avaliação é atividade e instrumento psicológico permanente de um rico processo de constituição de reflexões que conduzem à ação para a obtenção de resultados novos e qualitativos na vida dos educandos (novos atos do comportamento) e que envolve uma conjunção de esforços para interpretação das relações que são realizadas pelos sujeitos envolvidos em coletividade.

Como proposta metodológica deve-se partir da totalidade e analisar, questionar os elementos que a compõem. No caso dos alunos, a que condições sociais, políticas, econômicas estão expostos? Que visão o educador pode ter deste contexto? Que “brotos”<sup>37</sup> estes alunos apresentam? Como promover intervenções adequadas para que dimensionem a sua prática social? E tantas outras questões que fomentem o conhecimento da sua realidade.

Vigotski (2004c) diferencia o ato instrumental que cumpre a função de mediação, interpretado pela Psicologia pautada apenas nos processos naturais, daquela que propõe a perspectiva sócio-histórica do comportamento humano. A primeira considera a estrutura interna do ato instrumental uma relação mais simplificada e considera apenas os estímulos e as reações. A Psicologia Histórico-Cultural considera a relação entre o estímulo-objeto e estímulo-instrumento em um sistema de reações; confere à estrutura interna do ato instrumental a possibilidade de modificar o comportamento partindo de uma relação entre estes mediadores externos e a conduta. Por esta forma, o instrumento orienta o comportamento a partir de sua unidade elementar.

---

<sup>37</sup>Vigotski se referia aos brotos ao procurar compreender as zonas de desenvolvimento proximais das crianças: A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (Cf. Vigotski, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008).

Uma diferença muito importante entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro para a psique e o comportamento, ao passo que o segundo, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto. O instrumento psicológico, ao contrário, não modifica em nada o objeto: é um meio de influir em si mesmo (ou em outro) – na psique, no comportamento –, mas não no objeto. É por isso que no ato instrumental reflete-se a atividade relacionada a nós mesmos e não ao objeto. (VIGOTSKI, 2004c, p. 97).

Para exemplificar estas relações entre estímulos, tomemos a escrita como um processo bem mais recente do que a própria evolução do homem na condição de espécie, pois, conforme anuncia Luria (1992) o desenvolvimento do cérebro humano foi um processo que levou milhões de anos para evoluir, já a história humana é mais recente, isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dependeu da estruturação de funções por meio de mediadores constituídos historicamente.

Disto traduzimos, conforme defende a teoria marxista, que o processo de trabalho (estímulo externo) modifica a estrutura interna do indivíduo ao mesmo tempo em que este modifica o seu entorno.

Ensinar no contexto escolar é mediar a relação do indivíduo com o gênero humano e promover a sua objetivação por meio das apropriações necessárias. Esta ação é deliberada e não aleatória. (BERNARDES; MOURA, 2009). Por esta forma, os professores precisam compreender como se formam os conceitos, assim como a maneira como os alunos procedem para formá-los, que processos são necessários para mediar a apropriação destes conceitos. Vimos que as apropriações não decorrem simplesmente de processos de desenvolvimento; elas são mais complexas, dependem de eventos e relações anteriores ao ingresso dos indivíduos na escola, pois a convivência humana precede a convivência escolar.

Para que a relação entre ensino e aprendizagem se efetive de maneira consciente, é necessário reconhecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski, aprendizagem não é desenvolvimento. A aprendizagem dependerá da identificação dos níveis de desenvolvimento em relação à capacidade potencial de aprendizagem. Aquele que ensina deverá identificar como a criança utiliza as ferramentas intelectivas para a realização de atividades independentes, ou seja, aquilo que é capaz de realizar sem a ajuda de outras pessoas e, ainda, aquelas para as quais depende da ajuda dos outros para executar. A este processo Vigotski denominou “zona de desenvolvimento próximo, proximal ou imediato”. (MEIRA, 2007, p. 53).

Para pensarmos no problema da avaliação escolar no processo de mudanças reais na vida dos indivíduos, retomemos, então, a análise de Vigotski (2008) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para quem as teorias que se ocuparam em estudar esta

relação podem ser classificadas em três grupos. No primeiro estão as elaborações de Jean Piaget, para quem os processos estão dissociados, a aprendizagem é um processo externo que segue o curso do desenvolvimento e não o impulsiona.

De acordo com esta concepção, elaborações mentais como “[...] dedução, compreensão, evolução das noções do mundo interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado.” Sob esta mesma base, Binet pensou que o desenvolvimento é uma pré-condição para a aprendizagem. Enquanto o desenvolvimento não ocorre, de nada adianta o oferecimento de novos conceitos e após esta intervenção o que deve acontecer apenas na idade que se acredita ser apropriado ensinar. Na síntese de Vigotski, a aprendizagem “forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento” que permanece inalterado. (VIGOTSKI, 2008, p. 88).

Em outro grupo de concepções sobre esta relação estão àquelas relacionadas à teoria do reflexo que interpreta ambos como processos intrínsecos. Contudo, coincide com a primeira vertente por acreditar no desenvolvimento como inato. Conta com William James como um de seus defensores e acredita que cabe à aprendizagem a organização das respostas acumuladas pelo sujeito no decorrer do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2008).

No terceiro grupo estão as teorias que postulam que o desenvolvimento é uma ação combinada de dois processos diferentes, mas que influenciam um ao outro: a maturação, aspecto relacionado ao sistema nervoso e o aprendizado, que por si já é o próprio desenvolvimento. Um dos expoentes desta forma de pensamento é Koffka. (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski assinala três importantes aspectos desta posição teórica. O primeiro diz respeito à combinação da aprendizagem e do desenvolvimento como dois pólos que até então eram estudados como opostos e excludentes. O segundo reconhece sua interdependência e interação entre si, apesar de não ter tido explorada a relação entre estes dois aspectos. Desta forma, se a maturação possibilita a aprendizagem e se ambos acontecem de maneira interdependente, então, para esta teoria, a aprendizagem pode ser vista como impulsionadora do desenvolvimento. O terceiro aspecto está relacionado à importância atribuída à aprendizagem no processo de desenvolvimento.

Sobre esta problemática, o autor indica a necessidade de aprofundamento sobre a educação formal, fragmentada em disciplinas e os meios para realizá-la.

Os movimentos pedagógicos que enfatizaram a disciplina formal e forçaram o ensino das línguas clássicas, das civilizações antigas e da matemática, assumiam

que, apesar da irrelevância desses assuntos específicos para a vida diária, eles eram de grande valor para o desenvolvimento mental do aluno. Diversos estudos puseram em dúvida a validade dessa idéia. Demonstrou-se que o aprendizado numa área particular influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo. (VIGOTSKI, 2008, p. 91).

Para explicar a sua análise, Vigotski (2008, p. 96) retoma os estudos dos teóricos de Wood-worth e Thorndike, filiados à teoria do reflexo. Estes teóricos demonstraram que a tentativa de educar com base nesta premissa de que o aumento de uma capacidade afeta todos os outros campos, tomando a mente como um campo aberto e unificado de capacidades interligadas; não é procedente. O que Thorndike comprova, por meio de uma série de experimentos, é que “[...] formas particulares de atividade dependem do domínio específico de habilidades e do material necessário para o domínio daquela tarefa em particular.”

Para os adeptos da terceira concepção, a exemplo de Koffka e os teóricos da Gestalt, a aprendizagem acolhe a ideia da transferência de princípios gerais descobertos em uma determinada tarefa para outras. Para esta forma de interpretar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, ambos não coincidem, sendo o desenvolvimento sempre evocado pela aprendizagem. Uma criança que assimile um princípio é capaz de aplicá-lo a outros campos. (VIGOTSKI, 2008).

É da análise destas três concepções que Vigotski (2008, p. 95) concebe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, partindo da premissa de que mesmo antes de ingressar na escola a criança já possui experiências prévias de aprendizagem. Para o autor: “De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” Contudo, questiona os teóricos anteriormente citados acerca da diferenciação que procedem em relação ao aprendizado pré-escolar e escola como sendo apenas a sistematização.

Ao esclarecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski distingue dois níveis de desenvolvimento: “O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.” (VIGOTSKI, 2008, p. 95).

Mas este nível apenas sugerirá uma condição de desenvolvimento mental já constituída e não o que pode deflagrar novos processos. Uma criança pode superar o nível de desenvolvimento real com a assistência de outra pessoa, atingindo um novo nível, denominado por Vigotski (2008, p. 97) de *zona de desenvolvimento proximal*:

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento **real**, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.* (Trecho em itálico na obra consultada).

Esta elaboração de Vigotski nos instrumentaliza para pensarmos na questão da aprendizagem escolar como possibilidade de identificação do que ele próprio denominou de “brotos” ou “flores de desenvolvimento”. Nas palavras do autor: O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (*idem*, p. 98).

A partir do estabelecimento destes conceitos, Vigotski (2008, p. 100) conclui que a aprendizagem por imitação apresenta-se como válida, uma vez que somente os humanos possuem zona de desenvolvimento proximal, isto significa que num primeiro momento, pode ocorrer, pois “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (Em itálico no original).

Estes conceitos são valiosos para tratarmos da avaliação, pois, apesar de não coincidirem em seu curso, a aprendizagem provoca processos internos de desenvolvimento.

Aliamos as elaborações de Vigotski à análise de Leontiev (1978b) sobre os testes psicológicos, descontextualizados e sem quaisquer críticas, o que nos remete a pensar sobre os processos de avaliação escolar dissociados da realidade vivida pelos alunos das escolas de Ensino Fundamental. Se avaliar pode ser considerada uma atividade humana, tomá-la de maneira separada desta atividade é fracionar a existência mesma de um indivíduo (escolar) nas suas diversas possibilidades.

A avaliação realizada em fim de processo ou aplicada apenas com o objetivo de examinar para classificar, extingue nela própria a sua característica primordial que é a de identificar a condição em que o indivíduo se encontra para proceder às intervenções necessárias ao desenvolvimento de sua própria consciência. Em análise ao contexto psicológico calcado em testes, afirma Leontiev (1978b, p. 5): “O único critério para os problemas dos testes é a validade do item, isto é, o grau de correlação entre os resultados dos problemas que estão sendo resolvidos e uma ou outra expressão indireta das propriedades psicológicas que estão sendo testadas.”

Se relacionado ao saber escolar, o levantamento deste problema mostra a fragilidade metodológica do que se convencionou denominar de avaliação da aprendizagem. Fragmenta-

se o processo educativo sem correlação entre suas partes, em nome de uma lógica correspondente ao cumprimento de etapas que não exercem o seu significado, isto é formar indivíduos capazes de agirem conscientemente como partícipes do gênero humano, fazedores de história e capazes de transformar a si mesmos e aos outros em sistema de coletividade.

Como resultado, obtêm-se grupos de pessoas descomprometidas consigo mesmas e com os outros. Em outras palavras, a questão metodológica se coloca como fator importante a ser analisado, pois a torna um elemento independente do processo educativo/avaliativo.

A avaliação é constituinte do processo educativo escolarizado e pode propiciar a identificação das aquisições cognitivas dos alunos. Quando os indivíduos levam o processo avaliativo para o plano da consciência, esta passa a ser uma atividade educativa escolar, por ser intencional, deliberada e não mais vinculada apenas à ação humana (universal). Deixa de ser considerada categorialmente como particular para adentrar em um caminho de formulação de conceitos singulares e posteriormente assumir uma versão universal mais elaborada, ou seja, os indivíduos são capazes de proceder a processos de avaliação para regularem sua conduta.

Para tanto, a avaliação precisa ser pensada sob alguns aspectos que a condicionam como deflagradora de processos mercadológicos, por meio dos quais se troca pontos (notas) por resultados. Por esta forma, o problema da métrica no contexto da avaliação é um fator que necessariamente precisa ser analisado.

Luckesi (2002, p. 9) sinaliza para a importância da medida como necessária à avaliação, mas enfatiza que esta ultrapassa aquela em seu significado e apresenta uma definição de avaliação educacional escolar como sendo “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.” Nesta perspectiva, compete uma análise acerca do preparo das pessoas que deverão estabelecer esse juízo, quais os indicadores para identificação do que são efetivamente dados relevantes e, finalmente sobre que decisões precisarão ser tomadas e por quem, além do sentido atribuído a este componente pedagógico, considerando as relações que o envolvem.

Dentre os possíveis desdobramentos que surgem como consequência da “pedagogia do exame”, três merecem destaque: o pedagógico, o psicológico e o sociológico. O primeiro está vinculado à centralidade do exame no contexto da avaliação o que torna secundário o papel do ensino que é auxiliar a constituição da aprendizagem. O resultado é que a avaliação deixa de cumprir a sua função pedagógica para a qual foi concebida, isto é, centrada no exame, a avaliação não promove a aprendizagem satisfatória e deixa de contribuir para a tomada de decisões (LUCKESI, 2002).

Para promover a análise do desdobramento psicológico, o autor retoma o fetichismo como forma de reificação da própria avaliação, ou seja, a atribuição de valor a algo criado pelos indivíduos, mas que o debela, exatamente pelo poder atribuído ao objeto ou conceito reificado, com grandes possibilidades de alterar a conduta do indivíduo negativamente, tornando-o submisso e autopunitivo.

Retomemos a teoria que nos fundamenta para aprofundarmos um pouco mais na questão do homem psicológico. Pino (2005) relata que o conhecimento acumulado sobre a infância remonta as transformações industriais datadas ao final do século XIX e solidificadas, principalmente no século XX, momento em que a criança passa a ocupar lugar nas discussões sociais e científicas.

A Psicologia passou, então, a se ocupar desta fase do desenvolvimento com uma peculiaridade, centrou-se nas questões biológicas, orgânicas, físicas e ambientais, fomentando o acúmulo de pesquisas acerca da criança e do adolescente sob visões interacionistas. Mas apenas alguns aspectos do comportamento são abordados, ficando diversas lacunas em um quadro teórico bastante fragmentado. (PINO, 2005).

A proposição de Vigotski surge em meio ao que o próprio autor denominou de crise, discutida anteriormente nesta dissertação. Pretendemos ressaltar a importância da metodologia fundada nas bases marxistas, proposta pelo psicólogo soviético, para quem era necessário o estabelecimento de leis históricas que determinam os fatos psicológicos. É do estudo destes fatos e das relações que os homens travam na luta com a natureza que surge a possibilidade de instituir um novo meio e assumir o controle da própria evolução. (PINO, 2005).

Ao estabelecermos uma relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e o marxismo, veremos o quanto as teorias idealistas da psicologia contribuíram para a disseminação do ser autônomo, capaz de superar as próprias limitações por si mesmos, sob a negação de algo subjacente à consciência dos indivíduos, nega-se também a importância das mediações possíveis por intermédio da escola e consequentemente da avaliação.

Analizada em seu caráter sociológico, a avaliação na sua forma classificatória e autoritária pode ser cognominada como fetiche, por estar desatrelada dos processos de ensino e de aprendizagem e assim consolida os processos de exclusão através da “seletividade social.” (PINO, 2005, p. 26).

A avaliação fetichizada conduz os professores, a escola, bem como o sistema no qual estamos inseridos a excluir todos aqueles estudantes que por algum motivo não conseguem



aprender sob as condições que são oferecidas. Portanto, há que se analisar quais os aspectos que determinarão a superação destas dificuldades.

Luckesi (2002, p. 8) adota uma postura acadêmica mais teórico-filosófica do que técnica acerca da avaliação da aprendizagem. Para este autor, o autoritarismo que envolve as práticas de avaliação reflete um modelo de sociedade igualmente autoritário. Nesta perspectiva, revê sua definição anterior de avaliação da aprendizagem como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada decisão”<sup>38</sup>, para considerá-la como “[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão.” E fomenta a ótica operacional, para a qual:

[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados. (LUCKESI, 2011, p. 13)

A ótica operacional reconhece a avaliação como um recurso subsidiário para a melhoria da qualidade das atividades pedagógicas e depende da sua relação com todas as ações planejadas e desenvolvidas na escola. As decisões e as intervenções necessárias, no âmbito pedagógico, estão estreitamente relacionadas ao que foi estabelecido anteriormente. Portanto, a avaliação operacional está inserida em um plano pedagógico mais amplo. (LUCKESI, 2011, p. 13).

Conforme Villas Boas (2011), as práticas avaliativas fazem parte do trabalho pedagógico, mas não devem necessariamente ser configuradas em técnicas, procedimentos ou instrumentos. Para a autora, o que vincula a função formativa da avaliação ao trabalho pedagógico é a maneira pela qual os professores a desenvolvem e de que forma estes a aproveitam para fornecer as informações necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. “As práticas de avaliação formativa são mais ligadas à avaliação *para* a aprendizagem do que *da* aprendizagem.” (VILLAS BOAS, 2011, p. 8, grifos da autora).

Assim, é preciso promover a superação da natureza da avaliação como foi constituída historicamente para a promoção de uma nova interpretação na sua essência. A dialética entre a prática da avaliação e sua essência poderá fomentar reflexões sobre os avanços individuais que esta pode promover na aprendizagem dos estudantes com o objetivo de desenvolver a consciência da realidade, para posteriormente transformá-la.

<sup>38</sup> O autor esclarece que a mudança conceitual está relacionada à relação que a avaliação da aprendizagem possui com o meio educacional. A expressão inicial: “julgamento de valor” fica restrita ao campo da Axiologia (Filosofia), cuja abrangência são os níveis individual e social. O adjetivo qualidade está relacionado à tomada de uma decisão operacional negativa ou positiva. (Cf. LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.)

Segundo Kosik (1976), para compreender a essência das coisas é preciso perscrutá-lhe a estrutura, decompondo-a em partes, identificando o que é primordial e o que pode ser considerado secundário.

Por isto, na intenção de promover esta relação dialética entre os processos de ensino e de aprendizagem, para o qual a avaliação é o principal mediador e visando uma proposta que identifique as contradições do processo avaliativo e forneça aos psicólogos, educadores e gestores algumas possibilidades de avaliar, buscamos alguns referenciais no “*Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica*”<sup>39</sup> da infância difícil - *Esquema de Investigação Pedológica*”, de Vigotski (1997). Para o autor:

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter os resultados dos nossos estudos de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica. (VIGOTSKI, 1997, p. 316).

Para Vigotski, os fatores biológicos e sociais são produtos de uma unidade, na qual estão envolvidos tanto os processos cognitivos quanto os afetivos. A compreensão desta unidade é fundamental para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois o caráter mediatizador de um, condiciona o outro. (ÁLVAREZ CRUZ, 2003).

O “esquema de investigação pedológica” foi concebido para contribuir com o processo educacional de crianças dificilmente educáveis ou anormais (VIGOTSKI, 1997, p. 316), de toda forma, pela própria defesa deste autor acerca das leis gerais que regem o desenvolvimento psicológico de crianças normais e anormais serem as mesmas (ÁLVAREZ CRUZ, 2003); defendemos o seu percurso como uma forma de contribuir para a escolarização de todos os estudantes.

A intenção não é a de oferecer “receitas”, pois advertimos para a constante necessidade de análise dos condicionamentos históricos e sociais que o processo educacional e avaliativo exige. Contudo, nesse esquema são oferecidos passos para uma investigação adequada de informações que podem contribuir tanto com o trabalho dos psicólogos escolares, quanto dos professores, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

---

<sup>39</sup> De acordo com o tradutor dessa obra de Vigotski e a relação que faz com os estudos de Valsiner e Van der Veer (*apud* DELARI JUNIOR, 2008), a *pedologia* pode ser definida como “o estudo geral [e interdisciplinar] do desenvolvimento das crianças”. Cabe, portanto uma ponderação a respeito do contexto vivido pelos teóricos soviéticos e o seu movimento de transição entre a revisão da Psicologia científica em direção ao estudo do desenvolvimento infantil.

Vigotski (1997, p. 316) propõe que, no esquema de investigação pedológica, inicialmente sejam investigadas as “Queixas dos pais, da própria criança e da instituição educacional”. As queixas precisam ser baseadas em fatos não apenas em percepções subjetivas. Ainda assim, o investigador deve registrar, relacionar e buscar explicações para tais percepções. Nessa etapa da investigação, é importante buscar também aquilo que não está “dado no presente” (VIGOTSKI, 1997, p. 318), ou seja, encontrar o que está obscuro, o que está por trás dos sintomas.

Essa investigação metodológica se apresenta para o campo da avaliação escolar como uma importante ferramenta por valorizar os dados objetivos, que devem ser descritos e explicados e ainda por considerar também os dados genéricos fornecidos pela família a respeito da criança ou por ela própria a respeito de si. No segundo caso, o investigador deverá compreender o significado das informações coletadas, ainda que genéricas e verificar se estas informações se confirmam ou não.

Na segunda etapa do esquema, deve-se conhecer a “História do desenvolvimento da criança”. Esta é a base de sob a qual serão consolidadas as etapas seguintes. Estão incluídas nesta fase as informações sobre: “as peculiaridades hereditárias, do ambiente, da história do desenvolvimento uterino e extrauterino da criança em seus traços mais importantes.” (VIGOTSKI, 1997, p. 319). O autor enfatiza que a história da educação da personalidade também é uma fonte importante de informação, pois consiste na coleta do máximo de informações possíveis sobre a criança e o ambiente em que vive.

Para a criação de uma história científica do desenvolvimento da criança, é básica e essencial a exigência de que toda esta história do desenvolvimento e da educação seja uma biografia que envolva as causas. Diferentemente de uma simples crônica, da mera enumeração de acontecimentos isolados (em tal ano aconteceu tal coisa, em tal outro ano tal outra), a descrição causal pressupõe uma exposição dos fatos que os ponha em uma dependência entre causa e efeito, que revele seus nexos e examine o período dado da história como um todo único, coerente e dinâmico, tratando de descobrir as leis, nexos e movimentos sobre cuja base se construiu e aos quais está subordinada esta unidade. Comumente, a história pedológica do desenvolvimento da criança se forma pela enumeração de momentos isolados, internamente não vinculados entre si de modo algum, apresentados de maneira simples como em um questionário, e dispostos em ordem cronológica. O essencial é que, com este modo de proceder, não se obtém o fundamental, que é a história do desenvolvimento, é dizer, um todo único, coerente e dinâmico. Estas descrições, mais do que as autenticamente históricas, recordam as que dão as crônicas dos acontecimentos e sua sucessão. (VIGOTSKI, 1997, p. 320).

Durante esta fase, realiza-se um profundo estudo das influências dos quatro principais elementos acerca da história da criança relacionados entre si (fatores hereditários, ambientais, história do desenvolvimento e da personalidade). Existem alguns cuidados a se tomar para que não ocorram inferências imediatas ou simplificadas por parte do investigador. Sobre este

assunto, Vigotski (1997, p. 324) alerta que tais conclusões, quando precipitadas, são as mesmas que “qualquer vizinho pequeno burguês” é capaz de fazer. Para o autor:

A tarefa do pedólogo não se limita de modo algum a essa comprovação pequeno-burguesa do vínculo existente entre as condições de vida penosas e a difícil educabilidade da criança. **O enfoque científico se distingue precisamente do empírico comum pelo fato de que se propõe revelar as profundas dependências interiores e os mecanismos de origem de uma ou outra influência ambiental.** Enquanto não se tenha feito isto, enquanto não fique demonstrado como, com que meio, através de que elos intermediários, com a ajuda de que mecanismos psicológicos, atuando sobre que aspectos do processo de desenvolvimento, essas condições ambientais conduziram a ditos fenômenos de difícil educabilidade, a tarefa da análise científica não terá sido cumprida totalmente. (VIGOTSKI, 1997, p. 324, grifos nossos).

Neste ponto, destacamos o valor que a advertência de Vigotski representa para a educação atual, pois como esta pesquisa revela anteriormente os “diagnósticos” tem sido cada vez mais frequentes e menos precisos. Somente o estudo detalhado da realidade e do potencial de cada grupo de alunos poderá fornecer subsídios para uma avaliação que analise e compreenda o processo educativo como uma totalidade.

A terceira etapa da proposição de Vigotski (1997, p. 326) para a composição do esquema de investigação pedológica é a “Sintomatologia do desenvolvimento” e tem como principal objetivo: “determinar o nível e o caráter do desenvolvimento que alcançou a criança no momento presente.” O autor exemplifica como dados importantes informes sobre diagnósticos médicos e pedagógicos do rendimento escolar, relacionados aos sintomas do desenvolvimento e às etapas anteriores.

A quarta etapa trata do “Diagnóstico pedológico”, por meio da qual são relacionados os problemas e principalmente promovendo uma interpretação criativa por parte do investigador.

Mas a avaliação definitiva não deve ser reduzida com o método mecânico da classificação e formação das valorações formais, senão [produzida]<sup>40</sup> mediante o exame e a avaliação de todo o quadro do comportamento e sobre a base de um critério normativo, elaborado pelo próprio investigador, para um nível dado de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 331).

Neste sentido, o investigador precisa ser alguém preparado, conhecedor dos aspectos que envolvem os “campos de conduta” “(motor, linguístico, de adaptação e de comportamento social)”, para que seja capaz de fazer comparações ao que o autor denomina “critérios normativos” e não proceda apenas medições numéricas, mas uma avaliação analítica. (VIGOTSKI, 1997, p. 331).

---

<sup>40</sup> Interpolação do tradutor.

A quinta etapa trata do “Descobrimento das causas” (VIGOTSKI, 1997, p. 335) que consiste em uma investigação das causas (etiológicas) de forma singular, ou seja, não apenas o que já foi generalizado pela ciência, mas aquilo o que cada indivíduo apresenta em relação ao seu próprio desenvolvimento em particular. Nesta etapa, deve-se considerar, na investigação das causas, a determinação dos sintomas, sua motivação causal e origem, a diagnose e, por fim, o processo na base do sintoma, para a identificação do que determina a estrutura das síndromes e a dinâmica da personalidade do indivíduo em questão.

A próxima etapa é o “Prognóstico”. Para Vigotski (1997, p. 336):

O pedólogo deve saber predizer o que sucederá com o processo de desenvolvimento um ano depois, como se desenvolverá a etapa evolutiva imediata (por exemplo, a idade escolar em um pré-escolar ou a puberdade em um escolar), qual será o resultado definitivo do processo de desenvolvimento, como será por último, a personalidade madura – até onde é possível julgar no momento presente. A prognose necessita, mais que qualquer outro momento de nosso esquema, observações prolongadas e repetidas, isto é, os dados que se vem acumulando durante o estudo dinâmico.

O autor compara esta fase com as etapas da diagnose. A sutil diferença é que na diagnose, são reunidas as informações até o momento presente. Cabe ao prognóstico o estabelecimento de uma visão prospectiva a partir daquilo o que a criança apresenta como potencial.

A sétima e última etapa do esquema de investigação pedológica é a “Prescrição pedagógico-terapêutica” que se caracteriza no motivo pelo qual se cumprem todas as fases anteriores. Vigotski (1997, p. 336) critica a investigação “estereotipada” e “pobre de conteúdo” para a compreensão do comportamento infantil e afirma que a investigação pedológica precisa ser muito bem fundamentada cientificamente, “Rica e abundante em conteúdo” porque:

O pedagogo deve saber, quando recebe uma prescrição, contra que coisa tem que lutar no desenvolvimento da criança, a que recursos deve apelar para isso e que efeito espera desses recursos. Unicamente conhecendo tudo isso, poderá valorar o resultado de sua influência. Do contrário, por sua indeterminação, a prescrição pedagógica competirá ainda durante muito tempo com a prognose pedológica.

Estabelece-se assim uma estreita relação entre o trabalho do pedagogo e do psicólogo escolar, na qual cada profissional exerça o seu papel, reconhecendo a importância de enxergar alunos e professores como partícipes de uma totalidade complexa, inseridos em um contexto maior, contraditório, excludente, mas possível de ser superado. Para a consolidação deste processo, reconhecemos a importância da Psicologia Escolar e Educacional, conforme anuncia Antunes (2008, p. 474):

Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica. A psicologia deve assumir seu lugar como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, contribuindo para a compreensão dos fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas “fortes”, com garantia de estabelecimento de relação indissolúvel entre teoria e prática pedagógica cotidiana.

Esta pesquisa comparece com a finalidade de buscar possíveis contribuições a partir das relações entre estas duas importantes áreas, a Educação e a Psicologia, bem como aprofundar o conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem escolar como estrutura que aparentemente é disseminada como promotora de indivíduos na escola, mas que na sua essência cumpre a função de aprovar, reprovar, classificar, selecionar e localizar estes alunos nos sistemas escolares.

### **3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

*“O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica.”*  
**(Lev Semionovich Vigotski – Teoria e Método em Psicologia)**

A educação pode promover a alteração dos comportamentos dos homens a ponto de exortá-los a organizar a sua vida em coletividade para a solução dos seus problemas e supressão das suas necessidades. Todavia, este processo não ocorre de maneira linear e nem livre de antagonismos. (NAGEL, 2002). A educação pode ser vista como a expressão da produção social, incluindo a vontade hegemônica, por outro lado, vista em seu caráter histórico, pode ser “[...] capaz de captar as contradições presentes na sociedade, podendo enunciar, dessa forma, não só alguns elementos de rejeição ao sistema preponderante, como sinalizar ou concretizar outras formas possíveis de comportamento ou de conduta, mesmo que ainda não implementadas por prática consensual.”

Entendemos os elementos normativos da realidade particular como uma das possibilidades para a compreensão desta organização, criados pelos homens para a regulamentação e registro dos seus comportamentos sociais. Por isto, optamos por verificar o que mostram os documentos dos sistemas educacionais sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

#### **3.1 A realidade objetiva e os documentos**

Aportamo-nos, pois, nos documentos oficiais como materialidade destas relações objetivas para identificar as manifestações das concepções teórico-filosóficas que norteiam as diretrizes para a avaliação escolar e as intenções manifestadas na inclusão de todos os alunos.

O processo de redemocratização do Brasil, no final dos anos 80 do século XX, contou com a participação da população e culminou na criação da Constituição Federal do país em 1988 e impactou no sistema educacional. Exemplo disto foi a mobilização para a elaboração de novos documentos e a reformulação de outros que direcionassem os novos rumos do Brasil democrático que se pretendia consolidar. Como afirma Saviani, (1997, p. 35):

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos

trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

A mobilização para a garantia do conteúdo constante da referida carta fosse incorporado ao texto constitucional foi mantida, o que se conseguiu quase na sua totalidade. Em decorrência, no ano seguinte, deflagrou-se outro movimento para a elaboração da lei que definiria as diretrizes e bases da educação nacional. O próprio professor Saviani, anteriormente citado, participou ativamente destes movimentos que, dentre outras ações de participação política, para aprofundamento da discussão, em maio de 1987, proferiu uma conferência com o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação, na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e até mesmo contribuiu para a condução da elaboração de anteprojeto de lei que versou sobre a proposta dos educadores para o processo que estava iniciando.

Após uma série de discussões e a apresentação do projeto de lei inicial, cabendo várias possibilidades de substituição do texto original e mediante diversas lutas contrárias, somente cerca de uma década depois é que a lei foi promulgada. Ressalte-se que, apesar da existência de um texto gestado no meio educacional, amplamente discutido, outro foi o efetivamente votado e aprovado. Esta transposição se deu pela abertura de ingresso de projetos de lei, oferecidas pelo Brasil, de possibilitar que se integrem e sejam submetidos projetos de leis tramitando tanto pela Câmara quanto pelo Senado Federal. O resultado disso foi a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em nada convergente com a proposta inicial, seja em concepções ou em conteúdo. (SAVIANI, 1997).

Desta contextualização, destacamos a dificuldade de aprovação das propostas de trabalhadores que atuam diretamente na educação formal, conhecedores das dificuldades e limitações que o sistema educacional possui. Contudo, a participação política e a competência técnica não foram suficientes para vencer uma correlação de forças maior, a do Poder Executivo, que logrou êxito com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Consideramos importante discutir ainda a terminologia do que se convencionou chamar de “sistema educacional” e “sistemas educacionais” como se fosse possível atribuir o mesmo significado a ambos. Em análise ao advento da LDB Nº 9394/96 em relação às leis educacionais anteriores, Saviani (1997, p. 37) fomenta uma importante discussão acerca desta diferença. Decorre que o primeiro garante em sua acepção a unidade da educação nacional



como totalidade. Já o segundo encerra a possibilidade do seu contrário. Por esta forma, o autor afirma que: “Abre-se agora a oportunidade de se consagrar em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país.”

### 3.1.1 A avaliação na legislação nacional

No Artigo 9º da Lei nº. 9.394, inciso VI está preconizado que a União incumbir-se-á de: [...] assegurar processo nacional de *avaliação do rendimento escolar* no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] (Grifo nosso).

Sobre este assunto, Souza (2010, p. 132) explicita que, a partir da década de 80 do século XX, iniciou-se um processo para o fomento de pesquisas que promovessem discussões para análise das dificuldades da educação brasileira, bem como a criação de políticas públicas que elevassem a qualidade do ensino. Este fato se deu especificamente por dois motivos, de um lado, pelo processo de abertura democrática e por outro pelas exigências de respostas do governo brasileiro aos órgãos de fomento que exigiam ações para a diminuição do analfabetismo, a garantia do “ensino de conteúdos escolares mínimos necessários à vida contemporânea” e a universalização do acesso à escola.

Acreditamos que, para viver com qualidade, o ser humano necessite muito mais do que “conteúdos mínimos”, pois, diante das elaborações humanas e dos resultados de discussões internacionais a respeito dos direitos universais das pessoas, dos quais citamos como o exemplo maior de documento que proclama esses direitos aos humanos a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, que reconhece seres humanos como livres e iguais, em dignidade e direitos, sem distinção alguma, com direitos à educação, devendo esta ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos. Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. (ONU, 1948).

Interpretamos que o oferecimento apenas do mínimo não garante tal usufruto dos indivíduos à amplitude das elaborações humanas, o que provoca contradições no seu próprio

modo de viver, existirem e sentirem-se integrantes do gênero humano. Evidencia-se a divisão da sociedade em dois grupos, aqueles a quem será dado o mínimo e os que terão direito a acessar os conhecimentos máximos.

De acordo com Souza (2010), a principal medida tomada para o aumento da qualidade do ensino a que a Lei nº 9.394/96 se refere, foi a adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador que tem por objetivo demonstrar os níveis atingidos pelos alunos, identificado por meio de exames do rendimento escolar. Dentre estes exames, destacamos a Prova Brasil, uma avaliação nacional do Ministério da Educação para verificar o rendimento dos alunos nas escolas públicas. Esta seria uma forma de verificar a necessidade de ampliação de espaços, investimento de recursos financeiros e planejar a formação para os educadores.

O resultado obtido nestes exames propicia o planejamento de ações referentes à implantação de políticas públicas que visem melhores condições estruturais, ou seja, a ampliação de escolas, a aquisição de livros, a contratação de profissionais etc. Mas, pela própria dimensão populacional e geográfica do Brasil, estes indicadores não contribuem para a apreensão de problemas específicos que as escolas apresentam, a exemplo das dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

A ênfase dada ao rendimento escolar demonstra o foco da educação brasileira na promoção do aluno por meio da classificação e não da sua real aprendizagem. Formar um aluno que seja capaz de ampliar a sua visão de mundo e perceber criticamente a sua realidade compreende o desenvolvimento de professores igualmente capazes de analisar criticamente esta mesma realidade. Contudo, orientados a medir e não avaliar, estes profissionais também não possuirão condições de superar a situação atual.

A análise das responsabilidades dos governos pressupõe verificar o que a atual estrutura física, profissional e pedagógica das escolas públicas brasileiras revela: espaços físicos inadequados para responder a todas as características dos indivíduos que a compõem, negação das contradições entre as necessidades sociais e os fundamentos educacionais; profissionais mal remunerados e desvalorizados, processos de formação inicial e continuada que não correspondem a estas necessidades e contradições, dentre outros problemas.

Em um estudo etnográfico Zibetti (2005, 2005, p. 107) relata as precárias condições de uma escola pública localizada no Estado de Rondônia, o que não difere das reais condições de tantas outras escolas no país. Os espaços são improvisados, os equipamentos não condizem com uma proposta que conduza à qualidade do trabalho pedagógico. A autora considera “[...] que esta questão está diretamente relacionada à população atendida. Uma população que não tem

poder de pressão sobre os órgãos públicos que, ao funcionar sob a égide do clientelismo, só atendem aos grupos com maior poder de mobilização.”

Outros fatores que vão além das questões físicas dificultam o desenvolvimento da educação como um todo no contexto escolar, a exemplo da ausência de políticas públicas que promovam a construção de projetos coletivos pelos professores, atualmente fragmentada; a falta de continuidade na gestão das escolas, considerando que a cada mudança de governo, muda também o diretor; a ausência de apoio pedagógico, dentre outros problemas. (ZIBETTI, 2005).

Sartoro (2011, p. 138) analisa, sob a perspectiva dos alunos, o sentido que atribuem à escola e conclui que ainda não há o reconhecimento da totalidade do processo escolar pelos seus integrantes. Para os alunos: “[...] faltam professores; os conteúdos de ensino são desinteressantes, repetitivos e fragmentados; as aulas são “chatas”, cansativas; a relação professor-aluno, conflituosa.” O autor atribui as dificuldades desta relação ao “estranhamento do trabalho docente e à pouca valorização do conhecimento na escola e em seu contexto social”, pois a atribuição de responsabilidades sobre o que não tem oferecido resultados, ora para alunos e suas famílias, ora para o professor, é constante.

Facci (2007, p. 141) também reconhece as dificuldades na formação do professor e nas suas condições objetivas para ensinar, apesar da preocupação e do comprometimento da maioria com a educação, falta-lhes: “[...] salário digno para a profissão, maior incentivo financeiro por parte dos governantes, escolas melhor equipadas e estruturadas fisicamente, entre outros fatores.”

Analisar a escola em uma perspectiva histórico-cultural solicita a compreensão da complexidade das múltiplas determinações que se fazem presentes nos processos escolares e articular estas questões às políticas públicas vigentes. Tais fatores impactam sobremaneira na constituição dos currículos e nos processos de desenvolvimento dos estudantes, dos quais os professores precisam estar cientes e participar ativamente na concepção de tais políticas e planos. (ASBAHR, 2007).

O Artigo 24 que dispõe sobre a organização da educação básica, estabelece as seguintes regras que deverão ser comuns a todos os estabelecimentos de ensino:

- I - a carga horária mínima anual será de **oitocentas horas**, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos **exames finais**, quando houver;
- II - a **classificação** em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
  - a) por promoção, para alunos que **cursaram, com aproveitamento**, a série ou fase anterior, na própria escola;
  - [...]
  - c) independentemente de escolarização anterior, mediante **avaliação** feita pela escola, que defina o **grau de desenvolvimento e experiência** do candidato e

permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

**a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;**

b) possibilidade de **aceleração de estudos** para alunos com **atraso escolar**;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante **verificação do aprendizado**;

d) aproveitamento de **estudos concluídos com êxito**;

e) obrigatoriedade de **estudos de recuperação**, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de **baixo rendimento escolar**, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento** do total de horas letivas para aprovação;

[...] (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Conforme alguns aspectos da legislação destacados para a análise das condições objetivas sob as quais a educação se constitui, constata-se que as bases da avaliação da aprendizagem são centradas na “matéria”, nos conteúdos, na frequência, nos exames, na classificação e no aproveitamento destes para a consideração dos processos de progressão. A constituição do aluno-sujeito, do seu psiquismo e da sua criticidade não é evidenciada. Tais aspectos também foram identificados na análise das resoluções que regulamentam as normas para a avaliação da aprendizagem no sistema estadual e municipal de ensino de Porto Velho.

Retomando a LDB, o Artigo 25 (BRASIL, 1996) preconiza, “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. A partir da leitura deste artigo inferimos que a Lei demonstra uma preocupação no sentido de que para se alcançar resultados eficazes, se faz necessária uma correlação positiva entre os elementos que subsidiarão a estrutura eficiente do processo educativo. No entanto esta é uma questão que ainda não se materializou, pois as escolas continuam com salas de aula superlotadas e condições precárias para o desenvolvimento da atividade docente.

Tratando de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, assim preconiza o Artigo 31 da Lei: “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996).

A despeito de a Educação Infantil não ser foco deste estudo, o conteúdo deste artigo nos remete a afirmar uma compreensão na Lei de que apenas na infância ocorrem os processos de desenvolvimento. Lembrando Leontiev (1978) as modificações biológicas do indivíduo não são fundantes do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Não podemos ignorar a ação da natureza, mas é na sua relação com a cultura que os homens desenvolvem a sua história social por meio da atividade criadora e produtiva.

O Artigo 32 que dispõe sobre o Ensino Fundamental, foi alterado pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, quanto à duração mínima de oito para nove anos. Deste artigo, destacamos o parágrafo 2º: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o **regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem**, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A possibilidade de adoção do regime de progressão continuada causa grandes polêmicas no meio educacional. Há um entendimento pela maioria dos professores, gestores e comunidade que a ausência do instrumento que anuncia a reprovação-aprovação não exorta os alunos à apropriação dos conhecimentos necessários e nem do desenvolvimento das capacidades previstas para as séries/anos por meio do estudo. Tais entendimentos estão baseados na forma com foi adotado este regime na educação brasileira, sem o devido preparo dos envolvidos e da provisão da estrutura necessária para uma mudança tão significativa.

Como nos lembra Anache (2010), a adoção de políticas públicas como esta da progressão continuada, com vistas ao enfrentamento da defasagem série-idade e consequentemente da repetência, requer altos investimentos e sérias medidas pedagógicas, incluindo avaliações periódicas do aprendizado, o que nem sempre é adotado.

Constata-se uma constante contradição entre o que pretende o estado e o que necessitam os indivíduos. Sob a retórica da emancipação do indivíduo e de seu desenvolvimento pleno, acesso às oportunidades, polariza-se uma outra questão que está vinculada à extrema preocupação com os números em detrimento da provisão das condições efetivas para o desenvolvimento humano. A partir desta análise, concluímos que a progressão continuada por si só não garante os recursos mediadores que o sistema de ensino, operacionalizado pela escola deveria garantir para a formação integral dos alunos.

O Artigo 87, parágrafo 3º, inciso IV da citada Lei, estabelece que: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.” (BRASIL, 1996).

Sobre a avaliação do rendimento escolar, Villas Boas (2008) afirma que esta é importante para a tomada de decisões pedagógicas que elevem o nível de aprendizado dos alunos e dos professores. Todavia, o que tem sido recorrente é a utilização das informações levantadas pelo IDEB para promover a prática de classificação das escolas, a exemplo do que vem ocorrendo no interior das escolas com a avaliação da aprendizagem escolar. Obtém-se como resultado elogios às que ocupam os primeiros lugares e a desqualificação daquelas que apresentam índices mais baixos de rendimento.

A lógica do capital está impressa na legislação, mas é pouco perceptível e pouco analisada em sua essência. Observam-se constantes mudanças na política educacional, nos diversos sistemas que a compõem, mas a análise depende da verificação de que, a despeito da instituição de novas leis e resoluções, a infra-estrutura permanece a mesma, ou seja, a matriz capitalista é o que determina as “novas edições” dessas diretrizes, nas quais o problema econômico permanece o mesmo.

A própria avaliação, configurada da maneira como está, provoca um agravamento da falsa consciência de que cada vez são dadas mais oportunidades de avanço aos alunos, quando são reformulados os modelos de acesso e permanência na escola, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso aos alunos e suas famílias ou ainda aos professores, que não conseguem fazer com que os seus alunos aprendam. Aos primeiros são imputadas a incompetências (físicas e intelectuais), às famílias, as condições às que “se submetem”, quando, na verdade, são condições impostas por uma lógica que não permite a sua superação, diante da atual fragmentação do indivíduo e da sociedade. Quanto aos professores, ainda que possuam a consciência e o aparato teórico-prático necessário para uma avaliação de qualidade, são conduzidos a exercerem as suas funções tendo na base a estrutura precária anteriormente apontada neste trabalho.

Baseado no marxismo, Lombardi (2011, p. 11) robustece esta análise quando afirma que:

*[...] a educação e o (ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de vida material; isto é, pela forma pela qual os homens produzem sua vida material, bem como pelas relações nela implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender a maneira que os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. (grifos do autor).*

Vale ressaltar que a avaliação, seja na sua forma universal ou particular, deve estar acompanhada de tomadas de decisões pedagógicas, políticas e éticas, exigindo também a

reflexão acerca das condições objetivas (praticamente inexistentes) para que as condições que se tem no interior das escolas sejam superadas.

### 3.1.1.1 A avaliação no contexto dos PCN

A necessidade do estabelecimento de diretrizes e bases educacionais nacionais é indubitável, mas igualmente importante é a necessidade do esclarecimento do que efetivamente vêm a ser essas diretrizes que podem ser traduzidas como “[...] as linhas gerais do sistema” e, as bases como “[...] a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional.” (SAVIANI, 1997, p. 30). As bases fundamentais da educação brasileira estão explicitadas no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”<sup>41</sup>, lançado em 1997 pelo Governo Federal, cuja função é:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 14).

Nos PCN está descrita a orientação para a superação de uma educação tradicional “[...] que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.” (BRASIL, 1997, p. 55).

Após breve análise das tendências pedagógicas que marcaram a educação brasileira, documento enfatiza que:

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. (BRASIL, 1997, p. 32).

Apesar de a relação entre desenvolvimento e aprendizagem tratar-se de um fator importante, neste ponto, comprometemo-nos com uma discussão em torno da abordagem à qual os PCN se vinculam. Facci (2007) sinaliza para a importância que vem sendo atribuída

<sup>41</sup>Os PCN estão configurados em uma série de documentos direcionados à educação básica do País e organizados em 03 volumes, denominados “Referencial Curricular Nacional” para a Educação Infantil; 14 volumes para o Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª série, 14 de 5ª a 8ª série e 08 volumes para o Ensino Médio. Para fins de análise, utilizamos o documento introdutório direcionado às séries iniciais do ensino fundamental, considerando que à época este segmento contemplava da 1ª à 4ª série, o equivalente ao que atualmente está organizado na forma de 1º ao 5º ano.

nos documentos oficiais ao construtivismo e à defesa pelos processos de aprendizagem em detrimento do ensino. Nessa abordagem, os professores devem respeitar o processo de desenvolvimento do aluno e participarem como facilitadores, fator que não contribui para que reconheçam como seres ativos no processo educativo. Este e outros problemas anteriormente apontados traduzem um contexto em que ensino e aprendizagem não estão efetivamente vinculados à prática social e onde não são oferecidas condições objetivas efetivas para que a educação seja encarada como um processo necessário ao desenvolvimento histórico da sociedade.

Relacionando as indicações iniciais da LDB/1996 com os PCN (BRASIL, 1997), inferimos que apesar das bases epistemológicas anunciadas pretenderem uma filiação aos pressupostos de uma Pedagogia que considere o contexto social e histórico, os próprios PCN e a LDB sinalizam para os processos de classificação, conforme consta do inciso II, Art. 24 citado anteriormente e na centralidade dada ao desenvolvimento do aluno como principal fator a ser considerado no processo de escolarização, o que potencializa as capacidades individuais.

Na época de promulgação da LDB/1996, os estudos relacionados à educação na perspectiva crítica e ao desenvolvimento humano ainda eram incipientes, pois foi especificamente neste período que tiveram início as primeiras traduções dos estudos em Psicologia Histórico-Cultural para a língua portuguesa e a Pedagogia Histórico-Crítica buscava se firmar como tendência educacional, o que possivelmente justifica a escassez de pesquisas que estudassem o conhecimento em adolescência e fase adulta, o que garantiria reforços para uma interpretação mais abrangente da constituição da psique humana. Por outra via, a influência dos estudos piagetianos, com ênfase na infância, já alcançava o interior dos sistemas educacionais. Por esta forma, a tentativa de definições claras acerca do desenvolvimento humano pode ter gerado o ecletismo que é identificado no referido documento.

Somados aos condicionantes analisados acima, interpretamos que o próprio movimento político e econômico que deflagrou o processo de reestruturação da educação brasileira, exigia uma educação de resultados a serem verificados pelos índices de aprovação dos alunos, para garantia de mais e melhores recursos internacionais, e na equiparação do Brasil aos países desenvolvidos da época. Nagel (2002, p. 2) reflete esta ideia da seguinte maneira:

Em uma fase de convocação nacional para se repensar a educação brasileira, principalmente a partir dos anos 90, que coincide com grandes transformações na



economia mundial gestadas nas décadas anteriores, o discurso pedagógico, que vem sendo feito, precisa ser examinado em suas entranhas. Orquestrado no Brasil pelos órgãos governamentais e amparado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1993-1996), esse discurso ganha estatuto de verdade e, conseqüentemente, o “selo de garantia” para a formação do “novo homem”. Ocorrendo em paralelo à redução das dimensões do Estado, às reformas na administração pública nos setores de saúde, previdência social, à desregulamentação do trabalho e ao conseqüente desemprego, ao redimensionamento geopolítico das telecomunicações e às novas tecnologias, respondendo, enfim, às urgências impostas pelo mercado regulado pelos interesses econômico-financeiros da esfera internacional, as diretrizes educacionais precisam ser reavaliadas na perspectiva *[sic]* da modernização ou da transformação (do educando e/ou da sociedade) com a qual se comprometem. Enquanto afirmadas, em geral, como portadoras potenciais de uma modificação ímpar na formação do cidadão, capazes de superar, portanto, os entraves próprios aos processos de desenvolvimento, precisam ser analisadas para o reconhecimento de sua lógica, legitimidade ou, mesmo, sua retórica.

A intenção que pretendemos demarcar com a análise dos PCN nos seus fundamentos, orientações e diretrizes propostas, manifesta-se com vistas a compreender como se colocam as teorias e concepções de homem, ciência e sociedade, analisando as proposições do documento que tratam da avaliação da aprendizagem escolar, bem como sua evolução ulterior no sentido de responder às questões indicadas nos objetivos deste trabalho.

Conforme descrito no referido documento, os PCN foram respostas a uma série de movimentos internacionais que, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultaram em medidas para o nivelamento de ações que assegurassem, às populações dos países signatários, educação com qualidade, sobretudo daqueles menos desenvolvidos, incluindo o Brasil.

No contexto deste documento a avaliação é compreendida como parte constitutiva e não apartada do processo educativo e:

[...] é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (BRASIL, 1997, p. 55).

Depreende-se então que o processo avaliativo proposto no documento contemple todas as dimensões do trabalho pedagógico, envolvendo os alunos e suas famílias, professores e estabelecimentos de ensino, por meio de processos contínuos de avaliação.

Sobre as finalidades da avaliação são apontados os subsídios que ela fornece ao professor para refletir acerca da sua prática e a apropriação de instrumentos adequados aos ajustes e possíveis retomadas para a aprendizagem individual e em grupo, contribuindo também para tomada de consciência dos alunos sobre os seus progressos e situações de

avanço e sobre o desenvolvimento da consciência dos professores para a melhoria do seu desempenho didático-pedagógico.

Sobre a relação entre a avaliação e as teorias que a fundamentam, Luckesi (2002, p. 28) diz que “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.” E conclui:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador de sociedade e da educação, para propor os seus limites [...], temos de, necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Quanto às “orientações para avaliação”, os PCN (BRASIL, 1997, p. 57) defendem que:

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, **mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates.** (Grifos nossos).

Tais fatos não podem reduzir a função da avaliação e nem prescindir da transmissão de outras formas de apropriação e da promoção de novas objetivações, sob o risco de se perder de vista a totalidade do processo educativo na sua natureza, especificidade e função.

Outro tópico sobre a avaliação nos PCN trata das “decisões associadas aos resultados da avaliação”, que se aporta no devir das alternativas que serão adotadas tanto pelo professor no cotidiano da atividade em sala de aula, quanto para a melhoria do processo, com a adoção de “medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional”, seja na forma de atendimento individualizado, em grupo, reforço, atividades extras ou ainda contando com a colaboração de outros profissionais que tenham condições de contribuir para o desenvolvimento daqueles alunos que precisarem. (BRASIL, 1997, p. 59).

Por outro lado, o próprio documento reconhece objetivamente a existência de dificuldades para esse processo quando afirma:

A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 59).

Os PCN revelam ainda a necessidade de qualificação dos resultados em seu último item, “As avaliações oficiais: boletins e diplomas”. Neste, enfatiza a diferença entre a comunicação dos resultados obtidos pelos alunos a eles próprios ou aos seus pais, expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, cumprindo assim uma função social. Enfatiza que as notas, embora não sejam o único meio de comunicação destes resultados: “[...] podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar.” (BRASIL, 1997, p. 60).

Não são poucos os educadores e pesquisadores que defendem que, subjacente à prática pedagógica, desenvolva-se uma concepção teórico-filosófica a partir de uma tomada de consciência crítica para a promoção de reflexões direcionadas à ação pedagógica (DUARTE, 2011; 2001; LUCKESI, 2011; SAVIANI, 2004). Como os autores apontados, acreditamos que justaposta à análise do mundo material existe algo que o fundamenta. Ambos os aspectos da atividade humana precisam ser reconhecidos em unidade.

Nesse sentido, a análise do documento apresentado na forma dos PCN, sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, envolve esta esfera de interpretação, pois conforme assevera Duarte (2011, p. 07) sobre esta segunda teoria:

Nos dias atuais, este tema é desafiador ao menos por duas razões. A primeira é a de que os fundamentos teóricos são abertamente desvalorizados no campo dos estudos pedagógicos e em seu lugar louvam-se o ecletismo e o espírito pragmático. A segunda é a de que não são poucos aqueles que consideram totalmente sem sentido se defender uma pedagogia marxista.

No referido documento são apresentadas possibilidades de atuação pedagógica vinculada ao “ecletismo e espírito pragmático”, quando sugere que o trabalho escolar seja conduzido em bases diametralmente opostas. Em alguns momentos discute e oferece uma proposta pautada no construtivismo e em outros defrauda teorias que não condizem com os princípios estabelecidos no restante do documento, conforme indicado no excerto a seguir:

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando idéias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. (BRASIL, 1997, p. 38).

Nesse sentido, Duarte (2001) tece críticas contundentes sobre a adoção e disseminação dos escritos de Vigotski por educadores que não o estudaram profundamente e findam por

subvertê-los, sobretudo quando se afastam os fundamentos marxistas que dão base à sua teoria.

É importante considerar que estamos tratando de um sistema educacional organizado sob uma estrutura cada vez mais hipertrofiada, tanto horizontalmente quanto verticalmente, se considerarmos as ponderações de Saviani (2003) que se estrutura na crítica da ampliação do tempo de escolarização, caracterizado pelo ingresso cada vez mais precoce e pela saída cada vez mais tardia dos estudantes da educação básica, no caso da hipertrofia vertical. A extensão horizontal que caracteriza esta hipertrofia se direciona para o tempo de permanência dos alunos na escola.

Cabe lembrar que Anísio Teixeira (1956) já discutia a hipertrofia em meados do século XX, quando questionava o discurso democrático disseminado pela elite dominante, em nome do fortalecimento do estado. Para ele, os valores como liberdade individual, independência e participação, que eram tão caros aos indivíduos, representavam ao Estado o controle e o comprometimento dos cidadãos para a estruturação de uma indústria forte e o início de um período econômico repleto de prosperidade e pujança. Neste caso, o controle de todo o sistema público era feito de maneira centralizada, onde a hierarquia reconhecida era a do poder centralizado no governo federal. Estados e municípios estariam todos subordinados a ele, todos os funcionários de todas as áreas, incluindo os professores eram representados por meio de um Estatuto único.

Esta centralização refletiu diretamente no sistema escolar devido ao excessivo controle do governo para a formação de mão-de-obra, sobre a qual governadores, secretários de estado e municípios, diretores e professores não tinham qualquer autonomia. A escola uniformizada em todo o país passou a ser uma grande formadora de pessoas para atender aos interesses industriais. (TEIXEIRA, 1956).

Atualmente, as formas, cada vez mais frequentes de hipertrofia escolar, resultam em um processo de secundarização, uma vez que esta assume papéis que não estão totalmente relacionados ao saber sistematizado, transformando-se, mais do que em um local de ensino e de aprendizagem, em espaço de assistência.

Busca-se ampliar a jornada escolar, contempla-se a população com incentivos do governo, a exemplo do programa “Bolsa Família” e de tantos outros programas assistencialistas; mas o quadro social e econômico é outro. Os altos índices de desemprego e a baixa qualidade da escola têm como efeito discursos e ações para manter cada vez mais os alunos na escola pela falta de postos de trabalho para toda a população. Observa-se que o fenômeno da hipertrofia é o mesmo, mas as causas são outras.

A Pedagogia Histórico-Crítica analisa a assistência e a instrução generalizadas como manifestações das contradições entre as classes sociais, estabelecidas pelos interesses opostos, nas quais se localizam os interesses dominantes, que se fundam na desvalorização da escola como meio de esvaziamento da sua função primordial, para conter a possibilidade de transformação da sociedade por esta via (SAVIANI, 2003).

A contradição é uma característica da atual sociedade capitalista, pois na medida em que as contradições sociais se tornam mais candentes, os detentores das forças produtivas passam a exigir acesso à propriedade privada, do que decorrerá uma pseudo-superação do capitalismo, para uma sociedade sem classes. O trabalho escolar, na forma do saber sistematizado também está inserido no contexto destas contradições que, se esvaziado na sua essência, deixa de se apresentar como uma possibilidade para esta superação. (SAVIANI, 2003).

Embora esta análise esteja voltada para a escola fundamental, é importante ressaltar, a discussão envolve também a estrutura oferecida aos professores na sua formação inicial e continuada, pois, sendo as teorias educacionais pouco claras aos educadores, sem a compreensão de que interesses as fundam, estes obterão pouco ou nenhum recurso para o entendimento do que efetivamente ocorre na sua sala de aula e na sociedade, contribuindo para a perpetuação do instituído, abrangendo a avaliação como meio para a inclusão ou exclusão dos seus alunos na sociedade.

### **3.1.2 A avaliação na legislação estadual**

Do conjunto dos documentos oficiais em nível estadual, selecionamos as Resoluções 138/99-CEE/RO e 149/00-CEE/RO do Conselho Estadual de Educação de Rondônia - CEE/RO, nos atendo aos artigos e fragmentos diretamente relacionados à avaliação da aprendizagem escolar.

A Resolução 138/99-CEE/RO, homologada em 17 de fevereiro de 2000, regulamenta dispositivos da Lei 9394/96, a serem observados pelos sistemas de ensino no estado de Rondônia. Estabelece, em seu Artigo 21:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada observando as seguintes regras comuns:

[...]

II - a *classificação* do aluno, em qualquer série ou outras formas de organização adotadas, com exceção da primeira série do ensino fundamental, regular, ou a essa equivalente, poderá ser feita a critério da escola, desde que conste do seu regimento

escolar, devidamente aprovado por órgão próprio do respectivo sistema de ensino, nas seguintes situações:

a - por *promoção*, para os alunos que concluíram a série ou outras formas equivalentes ou nível de ensino anterior na própria escola;

b - por transferência, para alunos oriundos de outras escolas do Estado, do País ou do Exterior;

c - independentemente de escolarização anterior, mediante *avaliação* feita pela escola, que defina o grau de *desenvolvimento e experiência* do candidato para *localização* na série(s) e curso(s) quando não possuam comprovante de escolaridade, permitindo sua matrícula na série adequada, observada as seguintes regras:

c – I - os *testes* para localização na série ou forma equivalente e em curso para candidatos que não possuam comprovante de escolaridade, serão *classificatórios*, considerando-se o elenco curricular da Base Nacional Comum, abrangendo as áreas fundamentais do conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História;

c - II - os *testes* aos quais se refere o item anterior, só poderão ser aplicados por escola que possua o curso e o nível de ensino correspondente autorizado ou reconhecido pelo respectivo Conselho de Educação ou por órgão próprio do Sistema Estadual ou Municipal de Ensino;

c – III - os *testes* em referência serão elaborados pela equipe de técnicos e professores da escola, constituídos por conteúdos terminais das disciplinas do elenco curricular da Base Nacional Comum, equivalentes a série ou a outras formas adotadas imediatamente anterior a pretendida pelo candidato à matrícula;

c – IV - o candidato, logrando aprovação nos *testes* aos quais for submetido a escola procederá a devida *classificação* na série ou forma equivalente, nessa o matriculando;

c – V - as notas ou menções obtidas no teste classificatório deverão constar, obrigatoriamente, dos documentos que integram a vida escolar do aluno; [...]  
(RONDÔNIA, 2000).

Observa-se que o texto não diferencia os termos referentes à avaliação, sendo adotados como sinônimos (avaliação, verificação, testes, exames), fato que nos remete a Vigotski (2008, p. 301) quando afirma: “[...] *a palavra, ao nomear o fato, proporciona ao mesmo tempo a filosofia do fato*, sua teoria, seu sistema.” Desse modo, a palavra, além de designar os objetos possui uma carga de significação nem sempre possível de ser identificada sem um exame crítico.

Este aspecto retrata as contradições das diretrizes com as bases que fundamentam o ensino no Brasil. De acordo com o que está posto nos PCN (bases), a avaliação deve ocorrer em relação ao desenvolvimento dos educandos, na Resolução (diretrizes) a avaliação ora é tomada como teste de classificação e localização em séries, ora deverá definir o grau de desenvolvimento do candidato a determinadas séries.

Na perspectiva vigotskiana: [...] uma palavra pode adquirir um uso funcional diferente [como um nome, signo associativo, um complexo, um conceito, um estado de coisas e relações]. O modo como ela é usada determinará a operação de pensamento a ser realizada com a ajuda dessa palavra. (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 130). Da forma como estão significadas na Resolução em análise, a sentença “verificação do rendimento escolar”, descrita no inciso VII do Art. 21 (RONDÔNIA, 2000) não deixa dúvidas da sua intenção de

relacionar o resultado obtido pelo “aluno ou candidato” num exame e não em um processo de avaliação como atividade promotora do pensamento.

Ainda do Art. 21, destacamos:

III - lacuna na vida escolar, nos casos de alunos que estejam cursando determinada série e não tenham concluído série (s) anterior (es), observando necessariamente:

a) - quando a lacuna constatada não tenha decorrido de matrícula dolosa na série posterior, dentro do mesmo nível de ensino, caberá ao Conselho de Professores da escola onde houver sido detectada, analisar o desempenho do aluno na(s) série(s) posterior(es) e decidir sobre a regularização de sua vida escolar, com a lavratura de ata e anotação nos assentamentos escolares do aluno;

e) - o Conselho de Professores decidirá, se achar conveniente e necessário, nos casos de lacuna afetos à sua deliberação, pela aplicação de exames com os comportamentos terminais da série no(s) componente(s) curricular(es) que compõem o currículo escolar.

IV - a **avaliação** que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato ou aluno será feita por escola que:

a) - comprove estar com autorização de funcionamento vigente ou reconhecida pelo órgão próprio do sistema de ensino;

b) - esteja regularizada para oferecer o(s) nível(is) de ensino em que pretende credenciar-se para aplicar as avaliações;

c) - esteja credenciada pela Secretaria de Estado da Educação ou pelo órgão correspondentes nos Municípios, conforme o sistema de ensino a que pertença;

d) - **a escola credenciada deve ter em seu quadro técnico, equipe de avaliadores formada por Pedagogos, Psicólogos e Professores, devidamente habilitados e idôneos, designados para compô-la pelas Secretarias estadual e municipais de educação ou órgãos equivalentes dos respectivos sistemas de ensino.**

e) - a escola credenciada para aplicar as **avaliações** ou o setor próprio da Secretaria de Educação deve lavrar as Atas de Resultados Finais e expedir o documento escolar do aluno, fazendo menção a esta Resolução. [...]

VII - A **verificação do rendimento escolar**, sob a responsabilidade da escola, será regulamentada no regimento escolar, observando os seguintes critérios:

a) - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de exames finais, quando adotados;

b) - possibilidade de aceleração de estudos para alunos com **atraso escolar**, definida no regimento da escola, com base na proposta pedagógica, devendo ser aprovada pelo órgão próprio do sistema de ensino, antes da efetiva implantação;

c) - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante **verificação** do aprendizado, conforme estabelecido no regimento escolar e nesta Resolução;

d) - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) os estabelecimentos de ensino definirão, em regimento escolar, os critérios mínimos para avaliação e recuperação do **aproveitamento** escolar, observada a legislação de ensino vigente e esta Resolução;

VIII - a obrigatoriedade de estudos de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos devidamente aprovados, observando:

a) - devem ser oferecidos, preferencialmente, paralelos ao período letivo e com prioridade no mesmo turno da matrícula regular do aluno;

b) os estudos de recuperação obrigatórios, a serem oferecido pelos estabelecimentos de ensino aos alunos, serão gratuitos;

c) - os alunos terão direito a estudos de recuperação em todos os componentes curriculares;

d) - não haverá estudos de recuperação por insuficiência de frequência. (RONDÔNIA 2000, grifos nossos).

A alínea “d” do inciso IV nos instiga a pensar sobre o papel dos profissionais “avaliadores”, sobretudo o psicólogo. Diante da tentativa de superar a visão fragmentada, apoiada nas correntes idealistas e empiristas no trabalho com o gênero humano, a Psicologia Histórico-Cultural: “[...] revela as consequências que tem para a análise psicológica o fato de não levar em conta a *cultura* como definidora da condição humana.” A cultura é a essência do desenvolvimento humano, sendo, ele próprio o desenvolvimento cultural, cujo movimento necessário é o de transformar o ser biológico em ser cultural. (PINO, 2005, p. 52, grifos do autor). A análise possível é a de uma avaliação que não propicia este desenvolvimento.

A alínea “e” do mesmo inciso nos permite inferir que, vista apenas como uma bateria de testes de classificação, esta configuração de avaliação não pode ser chamada de atividade, pois não possibilita meios para identificação da apropriação das elaborações humanas. Destaca-se que a avaliação a que o indivíduo será submetido por meio desses testes, ocorrerá em um período curto, considerando a necessidade imediata de solução para sua vida escolar localizando-o em uma classe. Desta forma, a escola não promoverá quaisquer intervenções para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, logo, não deveria receber a denominação de avaliação.

A alínea “a” do inciso VII suscita a necessidade de uma reflexão acerca do que vem a serem os aspectos “quantitativos e qualitativos”. Conforme a primeira Lei da dialética, quantidade e qualidade formam uma unidade e pequenas mudanças quantitativas podem gerar uma mudança qualitativa. Contudo, da forma como está colocado na Resolução 138/99-CEE/RO, estes aspectos refletem uma contradição, pois estão polarizados, condizendo com as leis da metafísica, ao contrário do que está descrito nas bases da educação nacional, no sentido de promover o desenvolvimento crítico dos cidadãos.

As alíneas “b” e “c” do inciso comentado anteriormente explicitam em suas linhas a justificação da aprovação dos alunos para atender às demandas da sociedade capitalista, fundadas em comprovação de conclusão e não em processos de desenvolvimento. Evidenciando-se a contradição entre o atraso apresentado pelos alunos e a promoção.

A despeito de os estudos de recuperação necessitarem de extensa análise sobre o inciso VIII desta Resolução, apenas ressaltamos a visão notadamente retrospectiva da avaliação por meio desta estrutura que não propicia a identificação de “brotos” por meio da zona de desenvolvimento proximal, pois não há tempo para este procedimento em final de processo de ensino.

Pode-se afirmar que neste documento a avaliação está circunscrita como instrumento imediato vinculado às concepções classificatórias, quantitativista e, conseqüentemente,



excludente, cuja proposta não avalia o desenvolvimento humano, além de atribuir ênfase aos aspectos regulamentadores e burocratizados em detrimento de aspectos pedagógicos.

Ressaltamos que a função mediatizadora da avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento de pensamento e tem função generalizadora, contribuindo para a formação dos conceitos científicos pelos alunos promovendo novas possibilidades de avaliação, ou seja, por meio da avaliação que os professores procedem na identificação das zonas de desenvolvimentos proximais de seus alunos, fornecem pistas a respeito do desenvolvimento de zonas reais de aprendizagem, disto decorre o processo de desenvolvimento criando possibilidades de utilização do pensamento.

Outro aspecto identificado na Resolução 138/99-CEE/RO é a não existência de indícios acerca das concepções de homem e de sociedade que se pretende formar. Reproduz a ideia de formação cidadã, pela apropriação de um discurso revolucionário, mas induz à transposição da educação para uma prática reacionária.

O homem não está dissociado de seus pares e da natureza. Para Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural as funções elementares nem originam as funções superiores e nem estas advêm imediatamente daquelas. As primeiras são transmitidas ao homem pela herança recebida da espécie e as segundas se formam na prática social, em atividade. Portanto, o pensamento e a linguagem são propagações desta prática que os homens fazem coletivamente, sendo que destas propagações surgem outras cada vez mais elaboradas. É próprio do homem cultural conferir significação às coisas e é na vida material que este processo acontece e disto decorre a cultura. É na cultura, por meio das significações e relações, que os homens se humanizam, o que seria inviável sem a passagem da sua forma biológica à cultural. (PINO, 2005).

As intervenções imediatas propostas pelas avaliações encerradas em instrumentos que têm por função apenas medir, classificar, localizar não propiciam a transformação do homem/aluno biológico em cultural (humanização), portanto, promovem mais a sua exclusão/desumanização.

Continuando o estudo, analisamos a Resolução 149/00-CEE/RO, esta homologada em 28 de dezembro de 2000: “Estabelece normas para avaliação e recuperação da aprendizagem a serem dispostas nos regimentos escolares ou similares, dos estabelecimentos do sistema de ensino e, dá outras providências.” (RONDÔNIA, 2000).

O Art. 1º desta Resolução repete o equívoco conceitual descrito no documento anteriormente analisado (Resolução 138/99-CEE/RO): “Ao estabelecimento de ensino compete com exclusividade proceder a **verificação do rendimento escolar** de seus alunos,

definindo em seu regimento escolar ou similar, os critérios para **avaliação e recuperação do aproveitamento escolar**, observando a legislação de ensino vigente e esta Resolução. (RONDÔNIA, 2000, grifos nossos).

Não está explicitado um conceito e nem definições acerca do que vem a ser verificação do rendimento e o que é avaliação do aproveitamento. No Art. 2º o conflito é recorrente: “A **verificação do rendimento escolar** compreenderá a **avaliação do aproveitamento** e a apuração da assiduidade.” (*idem*, grifos nossos).

A Resolução 149/00-CEE/RO repete (a exemplo da LDB, dos PCN e da Resolução 138/99-CEE/RO), no § 1º, a contradição acerca da preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos – contradição esta analisada anteriormente à luz da primeira Lei da dialética - e vai além quando faculta a adoção de exame final: “[...] a avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os dos resultados ao longo do período letivo sobre os exames finais, quando adotados.” (RONDÔNIA, 2000). Apesar da consideração de que estes exames não designem a condição formativa do aluno, somente o fato de serem sugeridos já aponta para a importância dada pelo sistema à ideia de segunda chance, recuperação do que não foi aprendido, levando à significação de um processo educativo que não foi eficaz.

O Anexo I, da Resolução 149/00-CEE/RO, determina:

- O estabelecimento de ensino se entender ser conveniente poderá adotar para promoção de alunos da 1ª série do ensino fundamental e de seus alunos da 2ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio as seguintes normas:
  - 1 – na 1ª série do ensino fundamental, no final do quarto bimestre, ocorrerá a verificação do rendimento escolar sendo o aluno submetido a avaliação que constará de testes de leitura e testes escritos que decidirão a sua promoção;
  - 2 – o aluno da 1ª série do ensino fundamental que nos testes de leitura e nos testes escritos do final do quarto bimestre, não obtiver a nota mínima estabelecida para a promoção, será submetido a estudos de recuperação, ao final dos quais deverá alcançá-la para então ser considerado aprovado e promovido para a série subsequente. (RONDÔNIA, 2000).

Novamente surgem os testes como principal instrumento para a verificação de rendimento. Verificamos, portanto, que a preocupação com os resultados é recorrente na educação em todos os seus níveis. Trocam-se notas por progressões em séries/anos, aplicam-se testes e exames como mecanismos para aferição destes resultados, mas pouca atenção é dada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando a transformação de tudo em mercadoria.

Por fim, destacamos que este anexo é composto basicamente por extensos exemplos de cálculos a serem realizados para a atribuição das notas dos alunos. Tais exemplos

caracterizam-se na forma como o sistema deve funcionar para atender a um modelo dominante de educação, pois, a dimensão quantitativa objetivada em números é descrita em detalhes, mas o mesmo não ocorre com a dimensão qualitativa, subjetiva, o que nos permite afirmar a não apropriação dos conceitos de quantidade e qualidade evidenciados na LDB.

### 3.1.3 A avaliação na legislação municipal

Com o objetivo de apreender a realidade local em nível municipal da avaliação da aprendizagem escolar, analisamos a Resolução nº 24/07-CME, do Conselho Municipal de Educação (CME), de 11 de dezembro de 2007, instrumento que “dispõe sobre as Normas para Avaliação do Ensino e Aprendizagem” (PORTO VELHO, 2007).

A Resolução Nº 24/CME-07, que “Dispõe sobre as Normas para Avaliação do Ensino e Aprendizagem” (PORTO VELHO, 2007) foi elaborada pelo Conselho Municipal de Educação - CME, criado em 1998:

[...] vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, é um órgão do Sistema Municipal de Ensino desde 1998 nos termos da Lei Complementar nº 081, de 11/11/1998 (revogada pela Lei Complementar nº 267/2006), com as seguintes funções: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, avaliativa e fiscalizadora. É constituído por uma Presidência, um Conselho Pleno e dois Departamentos com respectivas Divisões e Apoios Administrativos.

A criação do CME deu-se a partir dos pedidos de providências Nº 002/CMPV-97 e Nº 004/CMPV-97 e contou inicialmente com uma equipe de educadores para a elaboração e execução do projeto e de sua implantação, tendo iniciado as suas atividades em: [...] 1998 com amparo da Lei Complementar nº 071, de 21/10/1997 e a partir de 2002 está sendo regulado pela Lei Complementar nº 137, de 27/12/2001 e seqüencialmente por seu Regimento Interno, homologado pelo Decreto nº 9.375, de 20 de abril de 2004.”<sup>42</sup>

A Resolução Nº 24/CME-07 abre o seu texto afirmando que:

[...] é a escola, consideradas as suas peculiaridades, que tem condições para avaliar seus alunos, pois é ela a responsável pelo ensino, é nela que os professores e alunos convivem diariamente, se conhecem, se interagem, é nela que deve existir o acompanhamento contínuo do desempenho escolar global. É, portanto, na escola que devem ser resolvidas as questões referentes à avaliação do aluno, mediante uma prática avaliativa coerente, adequada, levando em conta os critérios pedagógicos admitidos nos textos legais. (PORTO VELHO, 2007).

Ainda em seu exórdio, explicita a importância da adoção de “diretrizes teórico-metodológicas” que auxiliem tanto os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem,

<sup>42</sup>As informações sobre o Conselho Municipal de Educação foram extraídas da página da Prefeitura do Município de Porto Velho na *Internet*. Disponível em: <[http://www.portovelho.ro.gov.br/alias/cme/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=62&Itemid=53](http://www.portovelho.ro.gov.br/alias/cme/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=62&Itemid=53)>. Acesso em: jan. 2012.

quanto aos órgãos que se ocupam de acompanhar, orientar e decidir acerca dos “possíveis pedidos de recursos.”

No âmbito da referida Resolução, o CME enfatiza o fortalecimento da autonomia da escola e orienta:

[...] para que nos seus critérios de avaliação leve sempre em consideração o seu caráter formativo e diagnóstico. Entenda a Escola a avaliação como meio ou suporte para descobrir o que o aluno aprendeu, quanto aprendeu, por que não aprendeu, como ele aprende e como direcionar a sua prática para que ele aprenda. (PORTO VELHO, 2007).

O Capítulo I regulamenta a “Avaliação do aproveitamento”, onde, por meio dos Artigos 1º e 2º enfatizam a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, os quais devem respectivamente: contemplar a “avaliação diagnóstica, formativa e somativa” e; regulamentar “os serviços administrativos, técnicos e docentes”. (*idem*).

O Artigo 3º traz o conceito de avaliação adotado pelo sistema municipal, assim expresso:

[...] deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. (PORTO VELHO, 2007).

A Resolução está fundamentada nos PCN quando orienta a adoção da avaliação nas suas formas diagnóstica, formativa e somativa. Compreende-se o esforço por adotá-la como uma ação em favor do acompanhamento, pelo professor, do processo de aprendizagem do aluno. Todavia, a avaliação deveria ser entendida não como um “aspecto do ensino”, o que a configura apenas como uma face, um lado. Compreendida na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético a avaliação é uma atividade que medeia os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo informações que subsidiem a tomada de decisão para novas atividades tanto do professor, quanto do próprio aluno.

Os Artigos 4º, 5º e 6º respectivamente, enfatizam que “os critérios e instrumentos de avaliação deverão ser explicitados no Regimento Escolar”; adverte que a avaliação deve “incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem”, apontando ainda que os procedimentos de avaliação devem considerar a comparação entre “os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino” e não “dos alunos entre si.” (PORTO VELHO, 2007).

No Art. 7º reafirma o proposto na LDB e PCN – na avaliação os aspectos qualitativos deverão preponderar sobre os quantitativos e esta deverá “ser contínua, permanente e

cumulativa.” (Art. 8º). O Art. 9º atribui responsabilidades ao órgão colegiado, indicado pelo Regimento Escolar para o debate e análise das informações intervenientes da aprendizagem para os anos, séries, ciclos, graus ou períodos referentes ao Ensino Fundamental e Médio. Os Artigos 11 e 12 preconizam os procedimentos de registros e encaminhamento dos resultados à Secretaria Municipal de Educação, respectivamente. (PORTO VELHO, 2007).

Os Capítulos II e III discorrem respectivamente sobre a “Recuperação dos Estudos” aos alunos cujo aproveitamento foi insuficiente para a promoção e acerca da regulamentação das diretrizes para a promoção dos alunos, inclusive aqueles com “características especiais” (Artigo 23) e: “As responsabilidades e operacionalização do processo de avaliação na escola são descritos no Capítulo IV, com ênfase na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, nas reuniões para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na garantia do funcionamento dos órgãos colegiados.” (PORTO VELHO, 2007).

Destacamos um aspecto interessante nessa Resolução, a garantia de os alunos ou seus responsáveis recorrerem dos resultados alcançados; para tanto, descreve o processo para a interposição dos recursos (Artigos 28 a 36). Neste movimento, também fortalece o conselho de classe, como instância avaliadora responsável por apreciar e deliberar sobre o pedido.

Na contramão do esforço por avançar numa concepção e prática de avaliação, talvez para dar cumprimento ao previsto na LDB, a Resolução dedica um capítulo completo (Capítulo II), constituído por sete artigos (Artigos 12 a 19), para tratar de recuperação de estudos.

Considerando a proposta de avaliação formativa propugnada na Resolução, a adoção da recuperação apresenta-se como contraditória com esta avaliação que tem como principal objetivo “[...] proporcionar um diagnóstico permanente e individualizado para, a partir deste, o professor intervir de forma diferenciada.” (SOUZA, 2000, p. 22). Entendemos a recuperação como um recurso que não se justifica, pois em uma escola que é concebida para ensinar e, neste contexto, cumpre à avaliação o acompanhamento da aprendizagem, ao se criar um instrumento para recuperar uma aprendizagem que não aconteceu, a recuperação surge para aquilo que ainda não foi aprendido. Por esta forma, não faz sentido a sua adoção e sim a busca por formas de garantia de aprendizagem durante todo o processo, sendo a avaliação utilizada para dimensionar as mediações necessárias.

Dois outros aspectos que consideramos relevantes na Resolução são o direcionamento dado ao Projeto Político Pedagógico, que deve ser elaborado em coletividade, onde a avaliação é parte constituinte e a exigência da participação efetiva dos gestores para garantia do processo de avaliação postulado.

Embora ainda mereça revisão, a Resolução traz em seu corpo indícios de uma compreensão de avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Apesar de os sistemas educacionais muito terem avançado no sentido de compreender as elaborações humanas e convertê-las em novos processos de objetivação, a constituição prática destes processos se configuram em situações complexas.

Em comparação entre os dois sistemas públicos de ensino, inferimos que o sistema estadual agrega uma dimensão maior em relação ao municipal. O Estado possui 52 municípios, o que dificulta a promoção de articulações para a compreensão das necessidades das escolas, comprometendo, conseqüentemente, o processo de gestão e de identificação das intervenções necessárias para a melhoria do sistema como um todo.

Ressaltamos ainda as condições de produção das resoluções em relação à história de cada um dos órgãos legislativos educacionais. O Município de Porto Velho, contou com a mobilização política de educadores para a formação do Conselho Municipal de Educação. Já o Estado de Rondônia, bem como o Conselho Estadual de Educação tiveram a sua fundação durante um governo militar que pouco favorecia as articulações sociais. Vale lembrar que o Estado de Rondônia foi criado pela Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro de 1981, pelo então Presidente da República João Figueiredo, General do Exército brasileiro. (BRASIL, 1981).

Sob esta perspectiva de análise é necessário considerar o que afirma Marx (1991) sobre a importância da superação da contradição entre os interesses individuais e os interesses coletivos para a superação da ordem dominante. Para o autor, a humanidade só conseguirá realizar tarefas para as quais está preparada, ou seja, é necessário desenvolver a capacidade de analisar “[...] a situação, as relações, as condições, sob as quais somente a revolução moderna se torna séria.” (MARX, 2008a, p. 211).

Os objetivos devem ser coletivos, a educação escolar precisa ser reconhecida como fator de humanização devendo, portanto, contar com a participação popular em atividade coletiva para a consolidação dos seus rumos, incluindo a elaboração das suas diretrizes, o que ainda não ocorre.

Como salienta Luckesi (2011), quando se objetiva a produção de conhecimentos, uma condição precedente de todo avaliador é a disposição psicológica de acolher a realidade como ela é. Esta ação carece cuidado para não distorcê-la, imprimindo julgamentos, preconceitos, buscando correção de desvios e buscando percebê-la com atenção e eficiência. Avaliar demanda suspender os nossos próprios julgamentos sobre as pessoas e situações, para a adoção de uma conduta de acolhimento. Ao agir de maneira contrária, corre-se o risco de

incorrer na exclusão de tudo o que pode apresentar-se como possibilidade. Esta disposição não é natural e sim construída, conforme reforça o autor:

Para que os atos educativos se efetivem, o educando, como ponto de partida, necessita do acolhimento do educador, não do seu julgamento. O ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois (somente depois) verificar as possibilidades do que fazer. Dispor-se a acolher a realidade significa que há um desejo de buscar soluções para os impasses, e não simplesmente constatá-los. (LUCKESI, 2011, p. 270).

Apesar da fundamentação em avaliação da aprendizagem escolar deste estudo estar pautada em Luckesi e de concordarmos em grande parte com as suas concepções, questionamos alguns pontos acerca da relação que o autor estabelece entre indivíduo e sociedade, pois em defesa de uma avaliação includente, propõe a formação do “eu” com base nas perspectivas freudianas e nas concepções éticas e morais de Lawrence Kohlberg, notadamente piagetiano. Em diversas passagens de sua obra, é possível identificar a ausência de uma discussão mais aprofundada acerca desta relação, conforme demonstrado abaixo:

[...] Olhando para o outro, encontramos uma razão de ser para o nosso agir, de tal forma que eu e o outro, juntos, possamos garantir a vida para *todos nós* – uma vez que, como seres humanos, somos iguais em direitos e deveres. Assim, a fonte da ética é o outro. Todavia, para vivermos em eticamente nesse contexto, importa mais *servir* do que *respeitar* o outro; mais servir o meio ambiente que respeitá-lo. O serviço é ativo, eficiente ao passo que o respeito, na maior parte das vezes, é passivo. Respeita-se o outro, mas em favor dele, “não se move uma palha”. Que respeito é esse? (LUCKESI, 2011, p.40, grifos do autor).

É evidente que esta quimera possibilitaria uma convivência humana muito melhor; contudo, não acreditamos que a sociedade atinja tal estado de isenção, uma vez que está sob a égide de relações sociais antagônicas e contraditórias, resultantes da sua estrutura material. Ao passo que o pensamento e os conceitos se formam, os seres humanos estão expostos às ideologias que se imbricam e “mascaram” a realidade. E no momento mesmo em que se procura analisá-la, os julgamentos se efetivam, esta dialética ao tempo que promove a transformação, carrega também os processos de alienação vivenciados no contexto social. Portanto, esta é a forma ideal; contudo, esse olhar para a realidade é feito com base em nossas experiências e com nossa formação teórico-metodológica.

O professor possui na sua prática pedagógica, extrema responsabilidade sobre a vida dos seus alunos, seja pela adoção dos critérios e procedimentos para avaliá-los, seja pela maneira como enxergue as suas capacidades e potenciais. (FRANCO, 1990).

A avaliação envolve dimensões amplas que precisam ser consideradas no processo educativo como aspectos que influenciam diretamente na relação dos atores que nele estão inseridos como lembra Souza (2005, p. 153):

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, que por sua vez expressa a escolha de um modelo epistemológico-pedagógico. É importante considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico, afinal é neste que a avaliação se fundamenta, bem como a interação professor/aluno.

Avaliamos para conhecer e proporcionar tomadas de decisão fundamentadas. Para tanto, os alunos precisam receber o máximo de informações acerca dos seus avanços em termos de apreensão dos conhecimentos dos quais necessita se apropriar, bem como os usos que poderá efetuar com estas informações para a melhoria de sua conduta e ações.

Ao assumir moralmente este compromisso de fornecer informações adequadas que contribuam para o progresso dos alunos, os professores evitam incorrer no “abuso irracional do poder” e garantem o “exercício ético e justo da autoridade”. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 115)

Podemos afirmar que antes da avaliação se materializar objetivada pelos instrumentos, ela está perpassada pela subjetividade do professor. Da maneira como se avalia atualmente na sociedade da qual somos partícipes, na qual os acontecimentos são efêmeros e as relações pouco sólidas, do aligeiramento na formação de professores e do esvaziamento de conteúdos científicos, atua-se igualmente na escola, o que resulta em diagnósticos pouco ou nada fundamentados que frequentemente excluem estudantes ou encaminha-se para classes especiais, com o argumento da culpabilização, centrada nas dificuldades de aprendizagem ou na condição econômica e social das suas famílias.

Esta conduta pode ser analisada sob a égide do que aponta Asbahr (2005) sobre o trabalho na perspectiva do materialismo histórico dialético. Ele é o que nos humaniza. Assim, é possível depreender o trabalho educativo sob esta mesma interpretação. Contudo, inseridos em uma sociedade capitalista, estamos mais propensos à degradação do que à humanização, caracterizada pela exploração da força de trabalho de uma parcela da população que detém os meios de produção, sobre os que não os têm.

Perante os apontamentos levantados sobre a avaliação da aprendizagem escolar, ressaltamos concepções pautadas em discursos e práticas fragmentadas, a exemplo de como a avaliação tem sido tratada, pois, embora o discurso pronuncie que se avalia o aluno na sua totalidade, na prática isto não ocorre, a avaliação continua sendo pontual e centrada na falta, apenas naquilo que o aluno conseguiu acumular no passado, desconsiderando o devir. O mesmo ocorre nos discursos acerca da inclusão dissociados dos fatores condicionantes da exclusão, o que segrega o ser humano e o destitui de suas potencialidades.



Apesar de este ser um estudo teórico, nossa experiência e nossa inserção nas instituições educacionais, seja na condição de educadoras – produtoras de avaliação e como aluna – recebedora de avaliação – nos contam de que a avaliação continua a ser o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira, uma vez que continua fabricante de resultados e dissociada do contexto histórico e social.

Este tratamento resulta no esvaziamento do ser integral, humanizado e possuidor de capacidades e potenciais, como afirma Barroco (2011, p. 171): “Penso que a nossa luta é pelo enfrentamento às condições geradoras da alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, da sua não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades.”

Nessa direção, o objetivo deverá ser o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo do acolhimento deste aluno e do desenvolvimento da consciência de educadores para o que a autora aponta ser “a constituição do humano no homem, de atividade humana na sociedade do não trabalho, das diferentes possibilidades e modos de existir; seja por ter de apostar e investir naquilo que não se vê, mas que se espera: no vir a ser.” (BARROCO, 2011, p. 171).

A superação da visão que se tem nas escolas atuais acerca da avaliação demanda que seja abandonado o foco nos instrumentos e no próprio processo avaliativo como aspecto independente da atividade educativa, para analisar o aluno e seu percurso de desenvolvimento, tendo como pilar precedente a aprendizagem.

A Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios aos professores, no sentido de que, a partir de um processo reflexivo, desenvolvam uma consciência mais específica sobre como se dá a avaliação na forma de legitimação do que foi apreendido, para conhecer os processos de desenvolvimento dos alunos e identificar suas potências e não suas fragilidades, tornando a educação com bases mais projetivas e menos prospectivas. Isto significa dizer que a avaliação não pode ser vinculada apenas ao que já passou, mas em especial ao que poderá vir a ser.

A análise da influência que a educação escolar exerce sobre a formação da consciência demanda o conhecimento de como se formam os conceitos na vida da criança e quais os métodos para identificar cada estágio deste desenvolvimento, cuja gênese está na palavra como unidade de significado. Assim, os professores terão mais e melhores possibilidades para promover intervenções adequadas por meio de processos avaliativos que identifiquem as zonas de desenvolvimento proximais de seus alunos, favorecendo o processo de apropriação dos conhecimentos científicos e conduzindo à utilização de tais conceitos na sua vida social.

Sob os fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural e analisando a constituição dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, podemos concluir que os alunos desenvolvem as suas capacidades de maneira mediada, isto é a partir do auxílio de instrumentos, articulados processos de desenvolvimento e consolidação da linguagem e com as informações que recebem através da cultura, do que já foi anteriormente criado e recriado por outros homens.

Neste sentido, os professores precisam conhecer a estrutura do desenvolvimento destes processos e devem admitir diferentes possibilidades para acessar os conhecimentos que os alunos já possuem para que possam realizar as intervenções pedagógicas necessárias e adequadas.

Contudo, as condições objetivas para este intento ainda não foram todas conquistadas, exigindo, como afirma Marx (1968), a compreensão do movimento da história por parte do proletariado, aliada a processos revolucionários constantes, evitando assim o completo domínio da sociedade pela burguesia.

A compreensão da importância da organização política e social é fundamental para que os professores e demais profissionais atuantes no contexto escolar reconheçam os seus próprios direitos e dos seus alunos a uma estrutura física adequada, a processos de formação e a valorização profissional como aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM “DESTA” HISTÓRIA

*“Mas aqui começa uma outra história, a da gradual renovação de um homem, da sua regeneração paulatina, da sua passagem progressiva de um mundo para o outro, do seu conhecimento de uma realidade nova, inteiramente ignorada até aquele [ou o atual] momento. Poderia ser a matéria de uma nova narrativa – mas esta que vínhamos narrando termina aqui.”*  
(Dostoiévski – *Crime e castigo*)

A direção tomada por esta investigação foi eleita com o objetivo de analisar a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico que analisou as concepções subjacentes aos documentos norteadores da avaliação na escola brasileira, no âmbito nacional (LDB, PCN), estadual (especificamente, o estado de Rondônia) e municipal (especificamente a cidade de Porto Velho). A perspectiva teórica adotada foi a Psicologia Histórico-Cultural, embasada nos princípios filosóficos, teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético. Na área da Educação, nos fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica e nas concepções de avaliação de Luckesi.

Realizamos uma descrição sobre as formas de pensamento na história, buscando uma aproximação da Educação e da Psicologia para apreender como a avaliação se apresenta como atividade humana e escolar sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Por fim, analisamos aspectos da legislação nacional, estadual e municipal para identificar como a avaliação da aprendizagem escolar é tratada nesses documentos, o que nos permitiu promover algumas sínteses no curso da investigação.

A avaliação é uma atividade humana, os homens a exercem para suprir as suas necessidades e com objetivos determinados, mas esta não é uma característica inata, os homens não nascem avaliadores, eles aprendem a avaliar na própria atividade, pois é a partir de processos de apropriação que objetivam a natureza e se objetivam nela.

O estudo revelou que a atividade do pensamento é mediada no processo de trabalho, isto é, na atividade que os homens exercem no decorrer de sua existência. Esta mediação parte da apreensão do real por meio de instrumentos que para determinadas funções pode configurar-se na forma de objeto (ferramenta) ou em meios intelectuais para proceder a novos atos comportamentais, formando assim as funções psicológicas superiores.

A partir dos fundamentos de Vigotski (2004c), concluímos que a avaliação é um dos principais mediadores, pois reúne ferramentas ou instrumentos que, ora podem ser estímulos externos, ora funcionam como meio (operações psíquicas) para dirigir o comportamento, a partir da utilização ativa das propriedades cerebrais (ato instrumental) na sua relação dialética com os reflexos condicionados (processo natural de fechamento da conexão condicionada) exercendo influências sobre o comportamento.

Os mediadores, no entanto, são condicionados pela história cultural, neste sentido, os processos avaliativos podem significar as formas includentes ou excludentes de comportamento. Cada processo dependerá das relações que cada indivíduo conseguirá realizar na formação da sua individualidade (“em-si” ou “para-si”).

Conforme demarcamos desde o redimensionamento deste estudo, nossa intenção inicial em processos inclusivos fundiu-se a uma proposta de avaliação e de escola que considerem o gênero humano; desta inquietação surge a intenção de adotarmos neste exercício científico uma visão de avaliação que busque a realidade como totalidade e não em seus aspectos classificatórios e excludentes. Chegamos, assim, ao que denominamos avaliação totalizante.

Os homens são produtos e produtores da história e neste conjunto de elaborações recorrem constantemente a processos avaliativos para procederem a sua atividade humana. Contudo, devido a uma série de condicionamentos históricos aos quais os indivíduos estão submetidos, esta atividade nem sempre se realiza de forma consciente. É preciso fazê-la com a consciência necessária para o devir, mas este importante aspecto da sua individualidade não se forma sem a mediação dos outros homens e sem uma análise das suas condições materiais e das ações que realiza no contexto histórico onde são protagonizadas. Destas necessidades, surge a sistematização do saber.

Consideramos que a atividade humana resulta da relação entre os objetivos, motivos e necessidades resultante da formação da própria consciência. Todavia, esta relação não recebe a indicação de elementos com base no que os indivíduos percebem imediatamente, mas sim a partir do pensamento dialético capaz de explicitar as contradições que cada fenômeno encerra.

A escola, portanto, é um local onde os saberes necessariamente são sistematizados e deverão cumprir a função de inserção dos indivíduos no gênero humano, sendo a avaliação o instrumento desta mediação, seja na forma de ferramenta por meio das provas, observações ou de outros recursos dos quais os professores se apropriam para identificar os avanços dos seus alunos.

Em resposta à nossa indagação inicial - “Como a Psicologia Histórico-Cultural poderá contribuir para a formação da consciência de professores e alunos capazes de avaliarem a própria conduta, promovendo a sua inserção no gênero humano por meio da escola?” – é possível concluir que, dentro da atual organização da sociedade capitalista, jamais alcançaremos o ponto de chegada. No entanto, dentro de uma totalidade, podemos afirmar que os pressupostos desta teoria, aliados ao método do materialismo histórico-dialético ajudam significativamente na apreensão de uma visão (um processo) de avaliação da aprendizagem escolar totalizante, capaz de contribuir para a formação da consciência e transformação da realidade humana por meio do desenvolvimento do pensamento dialético e crítico.

O processo de avaliação é cíclico, podendo ser exemplificado por uma espiral ascendente. Neste processo, a atividade humana constitui-se como o início da análise para posteriores reflexões e intervenções pelo grupo cultural e, na sua forma sistematizada, pela escola, por meio da atividade escolar, na busca por promover as mudanças necessárias na estrutura interna do comportamento dos indivíduos.

Com base no esquema de investigação pedológica de Vigotski (1997) apresentamos como proposição algumas atividades que podem ser realizadas pelos educadores, no sentido de avaliar os seus alunos em uma perspectiva totalizante e mediadora.

Inicialmente, é necessário o “*Acolhimento*”, momento em que se recebe o aluno em uma dada série/ano/ciclo. Ao ingressar na escola, o aluno já possui uma história social, na qual se constituiu como indivíduo, criou uma visão de mundo, formulou hipóteses a respeito da realidade, solidificou aprendizagens e sob estas foi promovido o seu desenvolvimento.

É importante enfatizar que a sua história precedente, os dados do seu desenvolvimento e a sua história social podem ser averiguados a partir da segunda atividade que consiste na “*Constatação da realidade*”.

Esta atividade, a ser realizada pelos profissionais da escola, - de forma mais específica pelo professor em conjunto com os demais profissionais, incluindo o psicólogo escolar – incide na apropriação e análise nos dados e informações identificados tanto na história social quanto na vida escolar do aluno, caso este já tenha frequentado a escola. Os educadores devem acessar o material existente, relacionando-os às informações trazidas pelas famílias, pelo próprio aluno ou pelos professores anteriores; analisando-os, refletindo sobre eles e, talvez até mesmo contrapondo-os, para que possa configurar um histórico possível do aluno.

Após o efetivo conhecimento do que está dado como fato na vida e na história escolar do aluno é que poderá haver a “*Definição da atividade*”, isto é, a terceira ação da nossa proposta, na qual serão definidos os instrumentos e as ferramentas para que sejam promovidas

as mediações necessárias, com base em um padrão normativo definido previamente nos objetivos da proposta de ensino, consolidada no planejamento e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Durante todo o processo é fundamental focar no “*Acompanhamento e na Formatividade*”<sup>43</sup> adotados com base nas *Zonas de desenvolvimento proximais* do aluno, identificadas durante o trabalho. Nisto consiste o cerne de todo o processo uma vez que fornecerá as informações para a definição da prospecção de cada atividade em particular. A concepção na qual a proposta está fundamentada traduz este exercício de formatividade como esteio para cada atividade realizada pelo professor, pois cada ato instrumental será conduzido por intervenções que ao mesmo tempo em que cumprem a função de instrumento, será também um meio para a reorganização de novos atos instrumentais.

Consideramos importante evidenciar que a ordem em que se apresentam os elementos da proposta (*Acolhimento, Constatação da realidade, Definição da atividade, Acompanhamento e Formatividade*) não se caracteriza por uma organização verticalizada, mas como ações que devem se concretizar numa relação em movimento.

Em observação à legislação analisada, concluímos que esta perspectiva de avaliação ainda não é possível de ser aplicada no interior das escolas, pois as condições objetivas fornecidas, as políticas públicas para a atuação do professor e as matrizes neoliberais de organização da escola e da sociedade ainda não condizem com uma proposta ampla de humanização dos alunos e professores que se debatem em um sistema que pouco favorece a sua constituição como sujeitos capazes sequer de analisar criticamente o contexto em que vivem.

A atual configuração de sociedade (capitalista), portanto, reproduz a alienação vivida em sociedade e os homens fragmentam-se na sua atividade de trabalho, cujas determinações do capital os transformam em mercadorias e esta conduta é reproduzida nas escolas tendo como principal indicador a avaliação.

Da forma como comparece nos documentos, a concepção e a organização dos processos avaliativos escolares estão polarizadas e dicotomizadas em dois polos: a qualidade e quantidade. Somente quando o sentido da avaliação como atividade necessária à formação da genericidade humana passar a ser partilhado em sua significação social mais ampla e totalizante é que resultará na concepção de uma avaliação humanizadora.

---

<sup>43</sup> Entendemos por “*Acompanhamento*” a ação permanente do professor junto ao aluno e, a nossa compreensão de avaliação com base na “*Formatividade*” não tem como fim a nota, mas sim o processo avaliativo vinculado à identificação dos níveis de desenvolvimento para a promoção das aprendizagens necessárias, razão pela qual a avaliação deve acontecer com vistas ao permanente desenvolvimento das capacidades do aluno.

Defendemos a ideia de que avaliar é uma atividade que se aprende e decorre do exercício do pensamento e a escola, como o local de sistematização dos saberes, é uma importante mediadora deste processo, para que os indivíduos humanos se reconheçam efetivamente como fazedores de história.

Em um contexto de reprodução, a história mostra que é no seio das relações que os homens operam as transformações. Por esta forma, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural pode servir como fundamento para a transformação da consciência, provocando nos homens novos atos de comportamento para que em coletividade transformem uma escola burguesa em uma instituição para todas as pessoas. Todavia, enfatizamos o importante e necessário papel da escola e, sobretudo, da avaliação para a identificação dos saberes e práticas adquiridos.

Neste ponto, há que se fazer uma reflexão sobre a sofrida situação que permeia a avaliação, pois se não atuarmos com o propósito de utilizá-la na sua forma mediadora, identificando as possibilidades dos alunos e, simultaneamente, com a proposta de retomada de um ensino eficiente para aqueles que ainda não se apropriaram dos conteúdos necessários à sua formação consciente, banaliza-se a escola e ela perde a sua função.

A despeito de reconhecermos a distância existente entre a realidade contemporânea ainda fortemente influenciada pela dualidade empirista e idealista na história do pensamento, apontamos para a possibilidade de uma nova sociedade que supere a fragmentação dos processos, resultantes de (rasas) equações entre tempo e movimento, advindas de processos de produção desenfreada para a garantia do enriquecimento de apenas uma parcela dominante e da fragmentação do homem e do ensino, onde a nota se transforma em mercadoria e o homem é visto igualmente de maneira fragmentada, separado de si mesmo, desconhecido também por si mesmo (e pelos outros) como totalidade.

Sinalizamos também para a carência de novos processos de avaliação, embora reconhecendo as limitações da consciência humana diante da alienação pela divisão do trabalho que resulta em homens igualmente cindidos, reconhecemos que as novas concepções de avaliação partem da tomada de consciência pelo professor.

Assim, atentamos para a necessidade de relacionar competência técnica à consciência crítica do professor, para que este possa identificar os obstáculos de sua prática pedagógica e o aluno como totalidade. Nesta direção, apontamos também para a falta de condições que limita o trabalho docente, carecendo de mais e melhores investimentos em políticas públicas que propiciem um trabalho digno em uma escola que atualmente não está configurada para o

acesso e a qualidade a todos os alunos e tampouco para que os educadores exerçam o seu papel e consolidem a função precípua da escola.

A pesquisa revelou a necessidade de as concepções encontradas nos documentos oficiais avançarem em suas proposições no sentido de preparar pessoas que se reconheçam como totalidades, bem como à sua realidade para que as atividades avaliativas (humana e educativa) coincidam em seu sentido pessoal e significado social, para a formação do homem.

Aponta, ainda, a necessidade de superação da visão da educação focada na falta e não nas potências, pois, como afirma Vigotski, é preciso identificar os “brotos” de desenvolvimento para a realização de intervenções efetivas e necessárias às progressões dos alunos em suas aprendizagens, transformando as zonas de desenvolvimento proximais em zonas de desenvolvimento reais dialeticamente.

Refletindo acerca de instrumentos, recorremos a Hemingway (2009, p. 110), quando diz:

– Gostaria de ter uma pedra para afiar a faca – disse o velho depois de examinar os nós da ponta do remo. Devia ter trazido uma pedra. Sim, você devia ter trazido muitas coisas, pensou. Mas não as trouxe, velho. Agora não é o momento de pensar naquilo que você não tem. Pense antes no que pode fazer com aquilo que tem.

Tal excerto nos conduz a uma pergunta: De quais instrumentos nós, educadores, diante da realidade que se apresenta, podemos nos apropriar para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos nossos alunos?

Na finalização deste trabalho, encontramos indicações de que o resgate da história fornece possibilidades para o desenvolvimento das capacidades humanas em seus aspectos mais amplos, por meio da compreensão dos processos de formação da consciência do sujeito aluno. Informações fundamentais das quais o professor precisa se apropriar para promover uma avaliação que conduza o aluno à formação da sua consciência, independentemente da sua condição física, econômica ou intelectual, promovendo a sua transformação como indivíduo singular.

A avaliação é histórica e os homens não nascem avaliadores, eles internalizam esta prática vivida tanto na atividade humana, quanto na atividade escolar, em processos de totalização que não são lineares e nem harmônicos. Nascem dos conflitos e das relações que conseguem estabelecer com o seu meio a partir da participação social, transformando uma visão caótica e sincrética do mundo em atividade humana.

Podemos considerar que, sem o processo avaliativo sistematizado pela educação, não estaríamos localizados a esta altura da existência e sob a atual estrutura do gênero humano.



Todavia, é necessário avançar podendo ser seguida a estrutura do próprio método dialético. Desta forma, a educação tem a sua gênese e se estrutura como atividade humana, passa pelos processos de mediação da escola e retorna para uma atividade na qual os sujeitos se reconheçam efetivamente como partícipes da história.

Mais do que programas educacionais fragmentados e encerrados em si mesmos, é preciso ação de valorização do educador, de estudos sobre a formação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da consciência dos alunos, como Marx (2009b, p. 91) assevera: “Todo avanço efetivo é mais importante do que uma dúzia de programas”. É em atividade conjunta, prolongada e revolucionária e ainda pela organização do ensino e dos programas pedagógicos pensados em coletividade que teremos em vista uma ação comum totalizante.

Duas foram as principais dificuldades para a consolidação da investigação. A primeira tratou exatamente do ponto que acreditamos ser categórico e está relacionado à dificuldade que estudantes e professores têm em pensar dialeticamente, avaliar seus progressos individuais valendo-se da história como arrimo da existência e de como os processos de constituição da consciência, a partir das relações materiais que dependem desta base dialética.

Lembrando que esta dificuldade não se ancora num dado colhido efetivamente da observação dos professores e dos alunos nem dos seus discursos, mas daquilo que, na literatura, está posto sobre suas dificuldades.

A segunda dificuldade foi encontrar bibliografias e referenciais que tratassem de uma avaliação sob o enfoque dialético como meio para a humanização. Tal dificuldade pode ser concebida como um dado que fortalece nossas defesas de que, na escola brasileira, se pratique, de fato, uma avaliação humanizadora.

Indicamos a necessidade de mais aprofundamento na temática da avaliação como atividade humana e escolar, fundamentados em referenciais críticos e no materialismo histórico-dialético.

Com o interesse de despertar em outros educadores a prática do pensamento dialético, defendemos o exercício do pensamento e da escrita científicos para levar esta possibilidade aos seus alunos.

Ressaltamos o vínculo deste estudo com o Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa - CEPEFOP, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, que tem como principal objetivo a compreensão do desenvolvimento humano, a valorização científica e social da região Norte por meio da formação de pesquisadores em cursos de pós-graduação *latu-sensu* e *strictu-*

*sensu* e, com o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD<sup>44</sup> “Novas Fronteiras<sup>45</sup>”, que tem como proponente a Universidade Federal de Rondônia - UNIR e como associadas a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Estadual de Maringá – UEM; cujos principais objetivos são: o fortalecimento do ensino e da pesquisa *strictu-sensu*, em nível de Mestrado, a promoção de intercâmbios discente e docente; o desenvolvimento de pesquisas na área da Psicologia, para a melhoria da qualidade dos processos escolares e do desenvolvimento humano, a compreensão de problemas de escolarização e das políticas públicas no Ensino Fundamental, bem como as interlocuções entre os órgãos executivos da educação e as escolas; o estudo das relações entre práticas institucionais e políticas públicas em saúde e educação para o enfrentamento das dificuldades educacionais vigentes e compreensão do contexto que influencia as dificuldades no processo de escolarização.

Retomamos a epígrafe desta seção para explicar o caráter “regenerativo” do homem flagrado na atual sociedade capitalista. Não que ele se tenha degenerado em processos arbitrários, deliberados de existência e de relações, mas que, sobretudo, passe a tomar consciência da sua totalidade em relação ao gênero humano e reconheça a sua capacidade para forjar uma nova sociedade tendo o conhecimento científico como fulcro para a sua atividade avaliativa e criadora pautada na consciência.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <[http://www.mapsi.unir.br/menus\\_arquivos/215\\_resumo\\_procad.pdf](http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/215_resumo_procad.pdf)>. Acesso em: ago. 2010.

<sup>45</sup> Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ CRUZ, C. **La posición de Vigotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales**. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río, 2003. Disponível em: <<  
<[http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num3/pdf/Art\\_1\\_Carmen.pdf](http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num3/pdf/Art_1_Carmen.pdf)>. Acesso em: set. 2012.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Aprender com os erros e aprender com as perguntas. Sugestões para ação reflexiva e crítica. In: \_\_\_\_\_. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-133.

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-94, mar. 2010.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2008, vol.12, n.2, p. 469-475. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: set. 2012.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e Projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p 185-220.

BADO; NONATO. B. Mundos. In: CHAVES, N. *et al.* **Gente da mesma floresta**. Itaú Cultural, São Paulo, p 2006. 1 DVD. Faixa 10.

BARROCO, S. M. S. Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p 157-184.

\_\_\_\_\_. Vigotski, arte e psiquismo humano: considerações para a psicologia educacional. In: FACCI, M. G. D., TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.), **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 107-134.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação). p. 170-196.

BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. In: **Revista Psicologia Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia**

**Universidade Católica de São Paulo.** São Paulo: Psic. da Ed., 1º sem. 2007, n. 24, p. 15-33. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n24/v24a03.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

BERNARDES, M. E. M. **O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano.** Psicologia Política, 10(20), 2010. Disponível em: <[http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/index.php?id\\_secao=44](http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/index.php?id_secao=44)>. Acesso em: out. 2011.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 463-478, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/04.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.** Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: ago. a out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro de 1981.** Brasília, 1981. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp41.htm)>. Acesso em: set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: jul. 2011.

CARLINO, E. P. **A significação do conceito de inclusão escolar por professoras.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 17-35.

CHAUI, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000 (Coleção História do Povo Brasileiro, 1).

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci:** ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRUZ, V. M. S. **Avaliação da aprendizagem:** manifestações sobre a prática pedagógica e o discurso de novas possibilidades. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Santa Catarina, 2004.

DALARI JUNIOR, A. Notas sobre pedologia e clínica em Vigotski. Umuarama: Produção voluntária e independente, 2008. p. 3-10. In: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica]. Tradução de Achilles Delari Junior [das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia], 1997. p. 275-338. Versão digital disponível em:

<[http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski\\_-\\_Diagnostico\\_do\\_desenvolvimento\\_e\\_clinica\\_pedologica\\_da\\_infancia\\_dificil.html](http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski_-_Diagnostico_do_desenvolvimento_e_clinica_pedologica_da_infancia_dificil.html)>. Acesso em set. 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembléia Geral das Nações Unidas**. Nova York: 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis\\_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf)>. Acesso em: ago. 2011.

DOSTOIÉVSKI. **Crime e castigo**. Tradução de Ivan Petrovich e Irina Wisnik Ribeiro. São Paulo: Martin Claret, 2007.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993 (Coleção Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação) p. 7-21.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Londres: [s.n.], 1878. HTML por José Braz para The Marxists Internet Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm>>. Acesso em: maio 2012.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da sociedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

FIDALGO, S. S. **A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 74, 1990, p. 63 – 67.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, S. S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

HEMINGWAY, E. **O velho e o mar**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 65. ed., São Paulo: Bertrand Brasil, 1952-2009.

HORT, A. P. F. **Do propósito à prática**: caminhos para a construção da escola inclusiva. Dissertação (mestrado). Universidade Regional de Blumenau, 2008.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de J. Rodrigues de Menez. [S.I.]: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia), 1781. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso em: abr. 2012.

KNOX, J. E. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 17-49.

KONDER, L. **Os marxistas e arte**. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 1967. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 25).

\_\_\_\_\_. **O que é dialética**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos. Nº 23).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONEL, Z. Prefácio da segunda edição. In: TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008. p. 15-19.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Actividade Consciência e Personalidade**. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. Grupo de Estudos Marxistas em Educação HTML: 1978b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LIMA, L. F. Avaliação da aprendizagem escolar: uma análise necessária. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Desenvolvimento Educacional**: PDE. Goioerê: 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2146-6.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 8. ed.; Petrópolis: Vozes, 1989. p. 23-30.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed.; São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução Sérgio Spritzer. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACEDO, M. D. C. S. R. Ciranda. In: \_\_\_\_\_. **Memorial de leitura**. Porto Velho, 2011. Memorial apresentado na disciplina: A compreensão do fenômeno da leitura nas suas interfaces, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Rondônia, 2011. Não publicado.

MACEDO, M. D. C. S. R.; SOUZA, A. M. L. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. In: ABRAPEE. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP: ABRAPEE, 2012 - no prelo.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: fev. 2010.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Civilização brasileira, 1968. (Vol. I, Livro primeiro – O processo de produção do capital, Coleção Perspectivas do Homem, vol. 38, série economia).

\_\_\_\_\_. **Para uma crítica da economia política**. [S.I. s.n.], 2001. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/tme\\_08.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_08.pdf)>. Acesso em: abr. 2012.

\_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a. p. 199-336.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. (Série Clássicos).

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&M, 2009a. (Coleção L&M Pocket).

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Crítica ao programa de Gotha: comentários à margem do programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&M, 2009b. (Coleção L&M Pocket). p. 85-131.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MICHEREFF, E. K. **Avaliação e seus meandros: a conquista do itinerário dialético**. Dissertação (mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

MONIZ, M. I. D. S. **Ciclos e avaliação: repercussões da reforma do ensino da rede estadual de São Paulo (1996-2003) na sala de aula**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 133-196.

NAGEL, L. H. Transformações históricas e processos educativos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2, 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0711.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

NETTO, J. P. A filosofia do direito hegeliano e a crítica de Marx. In: **O método em Marx**. (Aulas-palestras, DVD 1 e 2, v. 1 - 181 min.), Universidade Federal de Pernambuco, 2002. (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD).

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLEKHÂNOV, G. V. **A concepção materialista da história**. 3. ed., Editorial Vitória: Escriba: 1963.

PORTO VELHO. Prefeitura do Município. **Boletim eletrônico**. Disponível em: <[http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=19](http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=19)>. Acesso em: jan. 2012.

PORTO VELHO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução N° 24/CME-07, de 11 de dezembro de 2007**. Porto Velho, 2007. Disponível em: <[http://www.portovelho.ro.gov.br/alias/cme/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=62&Itemid=53](http://www.portovelho.ro.gov.br/alias/cme/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=62&Itemid=53)>. Acesso em: jul. 2011.



RAMOS, G. Vidas secas. 72. ed.; Rio de Janeiro: Record, 1997.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. In: VIVER MENTE E CÉREBRO. **Lev. Semenovich Vygotsky: uma educação dialética**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. Edição Especial n. 02, p. 58-67, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 138/99-CEE/RO, de 17 de fevereiro de 2000**. Porto Velho, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 149/00-CEE/RO, de 28 de dezembro de 2000**. Porto Velho, 2000.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. 158 f.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. (revista e ampliada) Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e amp., Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: ANPEd, jan./abr. 2007, vol.12, n. 34, p.152-165.

\_\_\_\_\_. Prefácio à Edição Brasileira. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SOUZA, A. M. L. **Avaliação no cotidiano da sala de aula de 1ª série do ensino fundamental: um estudo etnográfico**. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000. 116 p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno**. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005. 174 p.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

TEIXEIRA, A. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. p. 3-23. Disponível em: <[www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos\\_admpublica](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos_admpublica)>. Acesso em: jul. 2012.

TULESKI, S. C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

\_\_\_\_\_. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista**. Maringá: Eduem, 2011.

VELOSO, C. Gente. In: \_\_\_\_\_. **Millennium: 20 músicas do século XX**. PolyGram, São Paulo, p1998. 1 CD. Faixa 9.

VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica]. Tradução de Achilles Delari Junior [das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia], 1997. p. 275-338. Versão digital disponível em: <[http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski\\_-\\_Diagnostico\\_do\\_developmento\\_e\\_clinica\\_pedologica\\_da\\_infancia\\_dificil.html](http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski_-_Diagnostico_do_developmento_e_clinica_pedologica_da_infancia_dificil.html)>. Acesso em set. 2012.

VIGOTSKI, L. S. O manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho, 2004a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: maio 2012.

\_\_\_\_\_. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 203-417. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. O método instrumental em Psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004c. p. 93-101. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <[www.jahr.org](http://www.jahr.org)>. Acesso em: maio 2012.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIVER MENTE E CÉREBRO. **Lev. Semenovich Vygotsky**: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. Edição Especial n. 02, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

WEST, M. L. **As sandálias do pescador**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 12. ed., Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 1963.

ZIBETTI, M. L. T. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 252 p.

ZONTA, C. Prefácio. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 7-10.